



La propagation du projet de classe au sein de l'école primaire : une question d'influences sociales entre enseignants ?

Lucile Boncompain

► To cite this version:

Lucile Boncompain. La propagation du projet de classe au sein de l'école primaire : une question d'influences sociales entre enseignants ?. Education. Université de Bordeaux, 2014. Français. NNT : 2014BORD0438 . tel-01133710

HAL Id: tel-01133710

<https://theses.hal.science/tel-01133710>

Submitted on 20 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE pour le
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX
Ecole doctorale SP2 : Sociétés, Politique, Santé publique
Mention Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 19 décembre 2014

Par Lucile Boncompain

**LA PROPAGATION DU PROJET DE CLASSE
AU SEIN DE L'ÉCOLE PRIMAIRE :
UNE QUESTION D'INFLUENCES SOCIALES ENTRE ENSEIGNANTS ?**

Sous la direction du Professeur Alain BAUDRIT

Membres du Jury

M. Jean-Pierre BOUTINET, Professeur Émérite des Universités, Université Catholique de l'Ouest (Rapporteur).

M. Franc MORANDI, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Président du jury).

M. Romuald NORMAND, Professeur des Universités, Université de Strasbourg (Rapporteur).

M. Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Directeur de thèse).

RÉSUMÉ

Le projet d'école est issu des textes officiels et constitue le projet institué qui doit animer les équipes pédagogiques. Des travaux (Dubet, 1992 ; Rich, 1998, 2010 ; Gather Thurler, 2000) montrent que les projets d'écoles, même s'ils sont écrits, ne prennent pas toujours vie dans la réalité des écoles. Cette thèse propose de se placer du côté des pratiques de classe et non du point de vue des textes. Des processus moteurs pour l'école ne pourraient-ils pas se trouver dans la propagation de projets de classe à d'autres classes, voire à l'école toute entière ? Les phénomènes de propagation, s'il y en a, sont étudiés à l'appui des théories de l'influence sociale (Moscovici, 1979, 1984 ; Perez et Mugny, 1993). Les projets de classe peuvent-ils influencer d'autres classes jusqu'à l'école ? Telle est la principale question posée. La méthodologie de l'étude comporte une enquête préalable à partir de huit entretiens exploratoires, puis une phase approfondie de type quantitatif avec 166 questionnaires suivie d'une autre phase approfondie de type qualitatif comportant 20 entretiens. Par croisement des données, les résultats mettent à jour des phénomènes d'influence. Des types de comportement d'enseignants émergent à l'occasion de ces mécanismes. Ce travail conduit à analyser ces types de comportements ainsi que des fonctionnements particuliers dans certaines écoles.

MOTS – CLÉS

École primaire ; Projet de classe ; Projet d'école ; Influences Sociales ; Propagation.

TITLE

The Dissemination of the class project throughout primary school: a question of social influences between teachers?

ABSTRACT

The school project is based on official documents as is officially considered the guideline that should motivate the teaching staff. Research (Dubet, 1992; Rich, 1998, 2010; Gather Thurler, 2000) has shown that school projects, even if they are official, do not always become reality. This thesis proposes to take the perspective of classroom practice and not to begin with what the official texts require. Might not the process of dynamism within schools take its roots in the dissemination of class projects toward other classes or even the entire school? The phenomena of dissemination, if they indeed exist, are studied through the theories of social influence (Moscovici, 1979, 1984, and Mugny Perez, 1993). Can class projects influence other classes and even the entire school? This is the main question addressed in this work. The methodology of the study includes a preliminary investigation from eight exploratory interviews and a thorough quantitative phase with 166 questionnaires followed by another qualitative phase composed of 20 interviews. By crossing the data, the results point to a phenomenon of influence. Types of teacher behavior are also revealed through these mechanisms. This work analyzes these types of behaviors and the functioning of special groups in some schools.

KEY WORDS

Primary School; Class Project; School Project; Social Influences; Dissemination.

REMERCIEMENTS

Avant de présenter le contenu de la thèse que j'achève, je tiens à adresser mes plus vifs remerciements et ma reconnaissance aux personnes qui m'ont encouragée dans ce travail.

Je remercie mon directeur de thèse, le Professeur Alain Baudrit, qui m'a tout d'abord accueillie, en Sciences de l'Éducation. Alors que ma formation et mon expérience professionnelle étaient étrangères à l'Université, et aux Sciences de l'Éducation, Alain Baudrit m'a accordé sa confiance en Master 2, puis en thèse. Je lui en suis très reconnaissante. Je salue, en outre, l'accompagnement que m'a prodigué Alain Baudrit, dans l'exigence et la bienveillance tout au long de ces cinq années. J'ai pu cheminer sur ses conseils sur la voie de la recherche scientifique, et ainsi, réaliser l'étude approfondie du sujet qui m'intéressait et accéder à des réflexes qui ont nourri mon développement professionnel et personnel.

Je pense également à tous les enseignants et directeurs d'école que j'ai rencontrés, pour leur disponibilité à répondre à mes questions. Je les remercie de leur accueil et de leur sincérité dans leurs réponses. Je salue leur travail et leur dynamisme à construire des projets et d'autres voies pédagogiques, par intérêt pour les élèves.

J'adresse ma reconnaissance aux personnes de mon entourage personnel et professionnel qui m'ont soutenue tout au long de ces années de travail.

Je remercie à présent mes enfants, Océane et Louis, pour leurs encouragements à travers leur confiance et leur patience dans l'abnégation. Leur présence et leur compréhension dans la solitude de mon travail m'ont aidée.

Je remercie enfin mes parents pour leurs simples paroles, me montrant une présence discrète mais réelle. Je les remercie de m'avoir donné le goût d'apprendre et de chercher, et de l'illustrer chaque jour.

« Je suis le maître de mon destin, je suis le capitaine de mon âme » Invictus, 1931, William Ernest Henley

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	6

PREMIÈRE PARTIE

REVUE DE QUESTIONS AUTOUR DU PROJET ET CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 Rapprochement du projet et de la dimension sociale, par définition.....	9
I. Le projet : une histoire de mots ?	10
II. La mise en projet : une nécessité existentielle ?	13
III. Le projet : pour un groupe de personnes ?	21
Chapitre 2 Le projet à l'école : cadre législatif et pédagogique enjeux et dérives	26
I. Cadre législatif du projet à l'école.....	26
II. À l'école : projet ou projet.....	32
III. À l'école : projet et projet	37
IV. Les enjeux de l'école dans les années 2010, peut-on échapper au projet ?	40
V. Des dérives avérées du projet de classe	44
Chapitre 3 Revue de questions.....	47
I. Questions autour de l'élaboration d'un projet à l'école : « par quel bout le prendre » ?	47
II. Le sujet d'étude : une question de relations entre les enseignants ?	50
III. Une thèse recentrée autour de la question de l'influence sociale.....	54
IV. Intérêt synthétique du sujet.....	59
V. Récapitulatif du questionnement	61

DEUXIÈME PARTIE

ANCRAGE THÉORIQUE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

L'INFLUENCE SOCIALE

Présentation de la psychologie sociale.....	63
Chapitre 4 La vie d'un groupe : contexte de l'influence	65
I. Le groupe, un fonctionnement collectif.....	65
II. Le groupe et le « sentiment de dépendance ».....	66
III. Le groupe et la « conformité supérieure à soi ».....	66
IV. « Groupe d'appartenance » et « groupe de référence »	67
V. Le positionnement des membres d'un groupe	68
VI. Le travail d'équipe ?	69
Chapitre 5 L'influence sociale.....	71
I. Définitions	71
II. Une influence inconsciente	71
III. Influence extérieure.....	72

IV. Influence par la représentation sociale	73
V. Influence réciproque	73
Chapitre 6 L'influence majoritaire selon le modèle fonctionnaliste	75
I. Le principe : axe d'analyse par la majorité	75
II. La quête de consensus.....	75
III. La normalisation (Sherif, 1935)	76
IV. La conformité (Asch, 1951)	81
V. La soumission à l'autorité (Milgram, 1961).....	82
Chapitre 7 Les limites de l'influence majoritaire.....	85
I. La pression vers la conformité	85
II. L'Effet Janis (1972)	86
Chapitre 8 L'influence minoritaire selon le modèle génétique.....	88
I. Un modèle ternaire des relations.....	88
II. Qu'est-ce qui pousse à accepter une influence ou à résister ?	90
III. Influence latente et influence manifeste.....	91
IV. Conflit et compétence.....	93
V. Le conflit dans l'influence minoritaire.....	95
Chapitre 9 La Théorie de l'Élaboration du Conflit	97
Des tâches d'influence	98
I. Les tâches d'aptitudes ou TAP.....	99
II. Les tâches d'opinion ou TOP.....	100
III. Les tâches objectives non ambiguës ou TONA	101
IV. Les tâches non impliquantes ou TANI.....	101
Chapitre 10 Les comportements qui influencent.....	102
I. La consistance.....	102
II L'autonomie	103
III. L'investissement.....	104
IV. La rigidité.....	104
V. L'équité.....	104
Chapitre 11 Les phénomènes de leadership.....	106
I. Les styles de leadership en psychologie sociale	107
II. Le « leadership distribué »	108

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Chapitre 12 Hypothèses.....	110
I. Présentation des hypothèses	110
II. Récapitulatif lexical	112
III. Schéma récapitulatif des hypothèses	115
Chapitre 13 Présentation de la méthodologie de recherche.....	117
I. Étape 1, la pré-enquête par entretiens	119
II. Étape 2, le test du questionnaire	125
III. Étape 3, l'étude quantitative par questionnaires	129
IV. Étape 4, l'étude qualitative par entretiens	136

V. Étape 5, croisement des données	142
Chapitre 14 Présentation de la population enquêtée.....	145
I. Échantillon de l'étude préalable	145
II. Modification de l'échantillon exploratoire	146
III. Constitution de l'échantillon pour l'étude quantitative par questionnaires	156
IV. Échantillon de l'étude qualitative par entretiens	169
Chapitre 15 Enquête préalable par entretiens exploratoires	171
I. Recueil du contenu des données de l'enquête préalable par entretiens exploratoires.....	171
II. Résultats de l'étude exploratoire.....	209
III. Analyse des résultats de l'enquête préalable	228
Chapitre 16 Étude approfondie, analyse mixte par croisement des données quantitatives et qualitatives	240
I. Taux de retour des questionnaires.....	240
II. Vérification du support d'étude, le projet, pour la psychologie sociale.....	247
III. Description du processus de projet pour une classe.....	255
IV. Fondements des mécanismes du projet instituant	259
V. Des projets, en particulier.....	262
VI. La conduite de projet, foyer d'interactions sociales	270
VII. Les raisons de l'interaction ou de la solitude	277
VIII. Des phénomènes d'influence sociale ?.....	282
IX. Explication des mécanismes d'influence.....	288
X. Les composantes des interactions sociales	303
XI. Décryptage de mécanismes d'écoles.....	322
Chapitre 17 Résultats et discussion.....	341
I. Rappel de l'étude, question de départ et problématique.....	341
II. Rappel des hypothèses.....	344
III. Rappel de la méthodologie de recherche	346
IV. Discussion des résultats.....	347
V. Modélisation	363
VI. Perspectives	367
CONCLUSION.....	368
BIBLIOGRAPHIE	371
TABLE DES SCHÉMAS.....	386
TABLE DES TABLEAUX.....	388
TABLE DES GRAPHIQUES	390
TABLE DES MATIÈRES.....	391

INTRODUCTION

D. est un enseignant d'école primaire. Chaque année, en fonction de son groupe d'élèves, il conçoit un projet pédagogique pour sa classe. Au départ, ses collègues l'ont regardé faire. Ils lui ont posé quelques questions entre deux portes, s'y sont intéressés en échangeant pendant les récréations. En fin d'année, les élèves de D. voulaient redoubler pour rester dans la classe de leur maître. Les parents sont tous venus remercier cet enseignant, porteur du projet. Les collègues de D. ont observé cela, les élèves leur en ont aussi parlé. Certaines fois, il arrivait qu'un ou deux collègues de D. lui demandaient conseil, ou le sollicitaient pour mener un projet à plusieurs. Cette année-là, ça s'est passé en juillet, en réunion de concertation pour préparer la rentrée suivante. Les collègues ont cité le projet de D. en exemple. Ils voulaient faire pareil dans leur classe. Ils en ont parlé au directeur d'école, tout le monde a été d'accord pour adopter le projet de D. Ce projet est devenu le projet d'école.

La motivation de l'enseignant D. est, comme tout professionnel de l'enseignement, d'organiser des activités pédagogiques qui répondent au mieux au triangle pédagogique, au rapport élève – savoir – enseignant. Sa méthode est le projet pédagogique. La conduite de projet, pour un enseignant, fait l'objet d'un véritable savoir-faire. La démarche implique une organisation particulière, une conception, une réalisation et une évaluation (Boutinet, 2006). Cela sous-tend une conception transversale et interdisciplinaire des apprentissages, la recherche de sens à travers l'élaboration de situations problèmes d'enseignement. L'enseignant D. a développé une expertise en matière de conduite de projet que ses collègues ne possèdent pas forcément tous. C'est cette compétence que l'équipe pédagogique de l'école D. est allée chercher en adoptant le projet de D., afin de répondre à son tour, à la préoccupation de chaque classe, à l'articulation élève – savoir – enseignant.

L'exemple de l'enseignant D. peut paraître tout ce qu'il y a de banal dans le cadre de l'exercice professionnel. Quel que soit le métier que nous pratiquons, nous pouvons, un jour, être amené à penser : « tiens, c'est bien ce que fait mon collègue, je vais essayer de faire la même chose ». À l'école primaire, s'agissant de conduite de projet, cette banalité peut toutefois se complexifier au regard d'Instructions officielles imposées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Expliquons cela.

Les enseignants sont soumis au respect de programmes, conçus par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ces programmes délimitent les objectifs d'enseignement, pour chaque classe, et pour chaque discipline. Ils déterminent, en outre, le cadre horaire des enseignements à partir desquels les enseignants conçoivent l'emploi du temps de leur classe. Les écoles, à présent, sont soumises à des lois d'orientation édictées par le Ministère qui s'assure, ainsi, de l'évolution du système éducatif de notre pays. Or, depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les écoles sont tenues de communiquer à l'Inspection Académique un projet d'école, renouvelé tous les trois ans. Ce projet d'école doit refléter les spécificités des établissements,

les activités pédagogiques menées par les équipes, afin d'encourager le dynamisme et l'innovation des équipes enseignantes.

Il y a deux entrées au projet, dans les écoles : une entrée par la classe, par le terrain, c'est le cas de la pratique de l'enseignant D., et une entrée par l'école, par les textes. Les directeurs d'école primaire déploient leur énergie à faire vivre un projet d'école dont les enseignants ne s'emparent pas toujours dans leur pratique de classe. Les travaux de recherche sur le sujet (Garnier, 2003 ; Pair *et al.*, 1998 ; Rich, 1998, 2010) montrent que le projet d'école primaire une fois écrit ne correspond pas à la réalité de terrain du moins à l'époque des recherches. À travers le projet d'école, c'est aussi le travail en équipe qui est recherché. Les directeurs d'école s'évertuent à trouver et à faire vivre un projet d'école qui pourrait rassembler tous les enseignants de leur équipe. C'est une attitude très louable et conforme aux Instructions du Ministère de l'Éducation Nationale. Pourtant, que devient, dans tout cela, l'élan naturel que déclenche l'initiative d'un enseignant comme D., en faisant rayonner son projet de classe vers d'autres classes, voire vers l'école ? En se fixant sur la poursuite d'un projet d'école « rassembleur », l'École ne risque-t-elle pas de « passer à côté » d'initiatives intéressantes provenant des enseignants ?

Vous diriez que ce questionnement s'intéresse plus à l'individuel qu'au collectif alors que l'école est une véritable organisation de groupe. Nous répondrions à cela que ce n'est pas le cas. Ces interrogations ne se portent pas sur l'unité classe ou l'unité enseignant, mais sur le glissement du projet de classe au reste de l'école.

Certes, depuis une cinquantaine d'année, des recherches sur les groupes ont permis de comprendre qu'en groupe, les personnes réussissent généralement mieux que seules (Blanchet et Trognon, 2008). Des chercheurs comme Maier & Solem (1952) et Thorndike (1938) ont montré l'efficacité du groupe par rapport à l'individuel dans le travail, notamment lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes. En conséquence, dans les écoles, les initiatives personnelles des enseignants sont vite dénigrées et pointées du doigt comme l'ennemi de la réussite. C'est oublier toute une partie des travaux (Hill, 1982) qui expliquent que, même si le travail en équipe apporte une valeur ajoutée, dans la plupart des cas, lorsqu'émerge du groupe des personnes « plus valables que la moyenne », il vaudra mieux que celles-ci travaillent seules, elles seront plus efficaces, et apporteront davantage au groupe (Blanchet et Trognon, 2008, p. 83). Le Bon (1963), dans son étude sur les foules, va même beaucoup plus loin en montrant que les personnes, prises dans un groupe, fusionnent leur unicité en une pensée commune, en quelques sortes, et que ce remodelage réduit les facultés intellectuelles en réactions plus primaires.

Dans cette thèse, il n'est pas question du travail en équipe versus le travail individuel. L'intérêt de ce travail se porte sur les initiatives locales d'enseignants dans leur classe et sur leur glissement éventuel vers d'autres classes ou vers l'école. Est-ce que sur le terrain, dans la réalité des pratiques d'écoles primaires, le projet d'une classe peut se propager à d'autres classes et générer la dynamique que n'atteint pas toujours le projet d'école ? Finalement, l'idée centrale de l'étude introduite ici s'intéresse à la dynamique du groupe école non pas à partir du projet d'école et des instructions officielles, mais à partir du projet de classe et de la

pratique des enseignants. Pour cela, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie de l'influence sociale en psychologie sociale.

Dans une première partie, nous présenterons une revue de questions autour du projet. La dimension sociale et existentielle du projet sera mise en évidence à la lumière de l'évolution historique du terme. Le projet sera ensuite défini dans ses multiples acceptions en général puis ramenées à l'école primaire. Cette partie visera à cerner le recours au projet à l'école et à situer le projet d'école et le projet de classe, notamment à l'appui des lois institutionnelles et des textes officiels. Cela permettra d'avancer le questionnement qui motive ce travail et de poser la problématique.

La deuxième partie apportera l'ancrage théorique de la thèse. Nous présenterons la psychologie sociale avec une entrée par la présentation de la vie d'un groupe (Lewin, 1947 ; Moscovici, 2007 ; Mucchielli, 2000). Le choix d'aborder le groupe avant la théorie principale sur l'influence sociale se justifie dans la mesure où le contexte du groupe à l'école peut se révéler important notamment par l'empreinte du projet d'école sur cette étude. L'influence sociale fera l'objet d'une présentation par les modèles fonctionnaliste et génétique. Le premier repose sur une influence par la majorité et est illustré par les travaux de Sherif, (1935), Asch (1951), Milgram (1961), Moscovici, (1979). Le second modèle prône une influence minoritaire révélée par les recherches de Moscovici (1979), Nemeth (1985), Perez et Mugny (1993), Mucchielli (2000), Smith (2008). La Théorie de l'Élaboration du Conflit (Perez et Mugny, 1993) sera présentée comme la théorie liée à l'influence sociale minoritaire. La présentation théorique s'achèvera en faisant mention des travaux de Moscovici (1979) sur les comportements des personnes qui influencent, et sur les phénomènes de leadership (Lewin, Lippitt & White, 1939 ; Spillane, 2009).

Enfin une troisième partie sera consacrée à la présentation de la recherche. À partir d'hypothèses formulées en introduction de cette troisième partie, la méthodologie choisie pour cette étude sera présentée précisément ainsi que l'échantillon de population enquêtée. Par la suite, les données recueillies seront analysées en distinguant une phase d'enquête préalable de type exploratoire puis une phase approfondie qui constitue l'étude principale. Les résultats seront enfin discutés au regard de la revue de questions et des travaux théoriques antérieurs. En tout dernier lieu, ce travail de thèse fournira l'occasion de dégager des perspectives de recherches nouvelles qui pourraient être abordées pour faire suite à nos travaux.

PREMIÈRE PARTIE

REVUE DE QUESTIONS AUTOUR DU PROJET ET CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 Rapprochement du projet et de la dimension sociale, par définition

Avant toute chose et afin de délimiter le cadre de notre recherche, il nous semble nécessaire de définir le mot projet, de tenter de passer en revue les acceptions de ce mot clé de notre travail tant sur l'axe définitionnel que sur l'axe historique.

Nous avons, tout d'abord, choisi d'exercer notre curiosité sur le support de communication actuel, internet, en tapant « le projet » sur le moteur de recherche « Google ». En faisant cela, nous n'étions pas tant intéressés par le fait d'aller rechercher la définition du projet mais nous souhaitions y observer plutôt les thématiques des sites qui allaient apparaître en première page. Nous pensions que cela pouvait nous donner des indications quant aux tendances actuelles d'utilisation du terme « projet ».

L'un des premiers liens qui arrive, est le « projetimagine ». Il s'agit de la présentation des projets de vie de personnes dédiés à d'autres personnes. Nous trouvons ici le portrait de D. Pace, une « héroïne imagine », dont le projet de vie est la lutte contre l'illettrisme. D. Pace s'est rendue dans des écoles du monde pour apporter des livres à des enfants qui n'en avaient pas. Son projet de vie est un projet éducatif.

Ensuite, vient un site de projet personnel de création d'entreprise, puis se succèdent un site d'aide à la perte de poids, une explication de la gestion de projet en entreprise, un projet territorial de la Communauté Urbaine de Bordeaux et le projet d'un parti politique.

Ainsi donc, sur cette première page de Google, classés comme les sites les plus recherchés à l'heure actuelle dans le monde à partir du mot clé « projet », apparaissent : deux sites sur des projets du monde de l'entreprise à égalité avec deux sites sur des projets de vie, un site sur le projet personnel et deux sites sur des projets publics ou politiques. Quant à la rubrique « actualité », au bas de la première page de Google, après avoir formulé « le projet » sur le même moteur de recherche, sont mentionnés trois articles traitant de projets de constructions, projets architecturaux ou techniques, un article sur un projet politique, un autre sur un projet historique.

Cette démonstration prouve l'étendue des thématiques à partir du seul mot « projet ». Nous choisissons donc en suivant de cerner progressivement ce que nous entendons par

« projet » dans notre sujet d'étude. En faisant cela, nous percevrons les subtilités et l'implicite qui causent le flou que l'on pourrait reprocher au « projet ». Pour notre part, nous encadrerons au mieux le « projet » lié à notre recherche afin d'avancer le plus clairement possible.

Ainsi, nous reviendrons d'abord à son origine historique, avant d'évoquer les significations de la « mise en projet » pour l'existence, les utilisations de l'effet « projet » sur un groupe ; ce qui nous permettra de nous rapprocher du projet à l'école dans son cadre législatif, d'expliquer les différents « projets » de l'école et enfin, d'en extraire notre problématique.

I. Le projet : une histoire de mots ?

Le verbe « projeter », d'où est issu « projet », signifiait « jeter dehors » dans l'ancien français « porjeter ». Le dictionnaire Larousse définit ce verbe d'action tel que « lancer quelque chose, quelqu'un en avant ou en haut, le pousser avec force vers un lieu », « attribuer à quelqu'un un sentiment que l'on a soi-même », « avoir l'intention de faire quelque chose, en former le dessein ». Nous trouvons dans le sens de « projeter » une idée de dynamique, de propulsion en avant, ainsi que la notion de personnalisation de la relation à autrui.

En ce qui concerne le substantif « projet », le dictionnaire Larousse en propose plusieurs définitions dans lesquelles nous retrouvons à la fois le sens d'intention, de futur, et la notion d'écriture, de cadrage préalable à la réalisation. Il s'agit, selon Larousse, d'un « but que l'on se propose d'atteindre », d'une « idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes », d'une « première ébauche, première rédaction destinée à être étudiée et corrigée » ou encore d'une « étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication ».

Sur le site « linternaute » dans le dictionnaire de la langue française, douze synonymes sont attribués au terme « projet » : « ambition, but, dessein, ébauche, entreprise, idée, intention, préméditation, programme, propos, schéma, suggestion ». Parmi ces mots, certains relèvent du dessin, de la conception, d'autres de l'anticipation, de la projection. Ce site « linternaute » définit le « projet » autour de trois sens : « ce que l'on projette de faire », « première rédaction d'un texte » et « dessins et devis d'une construction » dans le domaine de l'architecture. Les synonymes que le site attribue aux définitions respectives sont : « entreprise », « plan » et « schéma » et les traductions en anglais qu'en donne cette même source sont « plan » et « project ».

À travers ces différents aspects sémantiques du « projet », nous retrouvons dans les nuances du mot le reflet de l'évolution de son utilisation dans le temps avec pour point de départ le projet architectural, puis le glissement du dessin au dessein, pour tendre vers l'idée de progrès. C'est la progression que nous allons présenter en suivant.

1. Le projet : projet architectural

Historiquement, la notion de projet apparaît à la fin du Moyen-Âge, au moment où les progrès de l'architecture poussent les hommes à distinguer clairement « l'élaboration de la réalisation » (Boutinet, 2006, p. 9). Au début du XV^{ème} siècle, début de la Renaissance, à Florence, de nombreux édifices sont construits mobilisant différents matériaux, techniques, équipes qu'il revient aux concepteurs d'anticiper, de concevoir précisément à l'avance. C'est d'ailleurs l'architecte florentin Brunelleschi qui, au Quattrocento, est véritablement à l'origine du projet architectural. Orfèvre de formation, Brunelleschi s'est révélé dans la construction de la coupole de la cathédrale Santa Maria del Fiore, à Florence. Son habileté a résidé dans une réalisation alliant originalité artistique et prouesse technique. Prouesse qu'il a pu réaliser grâce à une anticipation certaine. Ainsi donc apparaît, d'abord, le projet architectural qui permet d'organiser, de penser, de prévoir à l'avance ce qui est nécessaire à la bonne construction d'un bâtiment (*ibid.*, p. 10).

Progressivement, au fil des siècles, le projet, « disegno » en italien ou « dessin » en français, va passer d'une utilisation technique en architecture, réservée à la conception et à l'anticipation d'une construction, au langage social, à la réalisation d'un projet au sens large, à la notion de « dessein ». En anglais, le mot « design » devient petit à petit « project » à la fin du XVII^{ème} siècle (Boutinet, 2006, p.11). Nous prêtons un intérêt particulier à cette évolution verbale tant elle traduit le point sensible qui nous a posé question au départ, et qui est à l'origine de notre recherche sur le projet à l'école : il s'agit du point de contact entre réalisation sociale autour du projet et organisation fonctionnelle de ce dit projet.

2. Le projet : dessin ou dessein

Nous nous appuyons tout particulièrement sur les écrits de Boutinet pour parler du projet. Cet expert du projet en a écrit une thèse en sociologie en 1982, puis a publié plusieurs ouvrages sur la question et reste une référence en la matière. En 2008, il a été appelé par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec pour réaliser une expertise sur la capacité de certains services à générer des démarches de projet.

Selon Boutinet (1990, 1992a, 2006), la technique reste étroitement liée au développement du projet dans notre société. L'évolution de la société est de plus en plus rapide et exigeante, s'y adapter nécessite d'imaginer des schémas complexes de solutions à l'appui du projet qui représente là, l'outil le mieux approprié car il permet de poser les idées de façon organisée tout en restant global (*ibid.*, 2006, p. 16).

Pourtant, le développement du projet à la sphère sociale ne tient pas seulement à sa capacité fonctionnelle à écrire les choses, à organiser. L'écriture du projet est un outil de facilitation à la réalisation certes, mais il s'agit en outre et peut-être en premier lieu, à travers le projet, de toucher à la psychologie des personnes car le projet est un élément essentiel à la

motivation, à l'implication des personnes (Boutinet, 2006, p. 15). À l'école, la conception d'un projet de classe ou d'école en tant qu'écriture d'une organisation d'activités pédagogiques rejoint donc le fonctionnement des personnes qui y participent. Ce qui attire notre attention dans nos travaux, c'est justement ce fonctionnement social qui se joue en filigrane, en transparence, dans l'élaboration d'un projet à l'école. Ce n'est pas le mécanisme d'élaboration d'un projet au sens de l'organisation matérielle ou chronologique concrète. C'est davantage de l'ordre de l'implicite humain, social.

Des chercheurs ont réalisé des études rapprochant le projet au sens de l'organisation et son impact humain, social. Dans leur concept de carrière, Young & Valach (2000, 2004) et Young, Valach & Collin (1996, 2002) rapprochent le processus de projet et la Théorie de l'action (Norman, 1963 ; Baltes & Baltes, 1990 ; Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1996) selon laquelle les personnes sont animées par un but dans les différents secteurs de leur vie : vie professionnelle, personnelle, sociale, et agissent de façon intentionnelle afin que ce but soit poursuivi. Pour Young & Valach (2006), le projet est plus adapté que le concept de carrière pour aborder la psychologie de l'orientation d'une personne. Leur thèse s'appuie, entre autre, sur le constat que la carrière est liée au travail et à un processus à long terme. Savickas & Walsh (1996) se sont appuyés sur les mêmes rapprochements en développant leur Théorie de l'orientation.

Le transfert dans le temps de l'utilisation du projet dans la construction matérielle vers la construction humaine et sociale se comprend concrètement à travers l'exemple du Bauhaus (Boutinet, 2006, p. 15). Le Bauhaus est l'Institut allemand des Arts et Métiers fondé en 1919. Son influence en matière d'architecture mais aussi d'art et de design fut grande à travers le monde au XX^{ème} siècle. Aujourd'hui, il s'agit d'un centre de recherche, de formation et d'exposition dédié à l'architecture, au design et à l'art. Le Bauhaus a pris appui sur les travaux de l'École de Chicago dont nous pouvons dire quelques mots afin de mesurer la qualité du fondement. Les travaux des sociologues de l'Université de Chicago, entre 1910 et 1935, ont principalement porté sur la ville, l'immigration et la déviance. Ce courant de sociologie urbaine a laissé dans ses recherches une large part aux démarches empiriques. Elles sont devenues fondatrices en sociologie. L'impact de l'École de Chicago a perduré et a inspiré les politiques des années 1980. L'Institut allemand des Arts et Métiers, le Bauhaus, en charge de la formation et de l'orientation de futurs architectes utilisait déjà le projet dans sa formation sur le plan de la technique enseignée, du projet architectural. Riches des enseignements de l'École de Chicago, le Bauhaus a intégré le projet sur le plan de sa pédagogie. Le projet est devenu projet professionnel, projet personnel. Ce glissement a ouvert la notion de projet à des significations multiples très ouvertes sur le plan social et humain.

3. Le projet : progrès des années 1990

Avec les années 1970, le projet prend une tournure contestataire : projet alternatif, projet autogestionnaire, projet révolutionnaire. Le projet devient donc peu à peu projet social

et c'est à partir des années 1990 que le projet prend une véritable ampleur (Boutinet, 1990). Il devient un phénomène de société, aucun domaine n'y échappe. Le projet devient incontournable tant pour les personnes que pour les organisations (*ibid.*, 2006, p. 18-22). Cette époque est marquée d'une « mode du projet » qui « apparaît comme une quasi-nécessité » pour accompagner le développement de notre société. Autour du concept de projet, c'est une évolution culturelle de la société qui se produit (*ibid.*, 1992a, p. 12). Le projet des années 1990 est identifié au progrès. Boutinet le prend d'ailleurs comme « une figure emblématique de notre modernité ».

Ainsi donc, c'est toute une société en progrès qui fonctionne en projet. Afin d'y voir plus clair dans l'amalgame des projets, Boutinet (2006) s'est employé à dresser une liste des différents projets que l'on peut rencontrer dans notre société. Nous reprenons sa « taxonomie des conduites à projet » (*ibid.*, p. 54) car elle montre son aspect pluridisciplinaire et omniprésent dans la vie quotidienne. Nous y trouvons des projets individuels liés à l'âge tels que le projet d'orientation, le projet d'insertion sociale, le projet d'insertion professionnelle, le projet de vie pour le jeune, puis pour l'adulte : le projet professionnel d'emploi, le projet professionnel identitaire, le projet professionnel de carrière, le projet familial, le projet personnel et le projet latéral que Boutinet (2006) définit comme le projet non reconnu socialement à travers laquelle la personne se réalise, son « violon d'Ingres ». Viennent ensuite les projets à l'âge de la retraite tels que le projet de retraitement (reconversion non rémunérée) et le projet de retraite. La liste se poursuit avec les projets d'objets et projets d'action, le projet architectural, le projet d'innovation technologique, le projet de développement, le projet pédagogique, le projet thérapeutique et les projets organisationnels tels que le projet de référence (valeurs de l'entreprise), le projet participatif (actions de l'entreprise), le projet de service (initiative réflexive laissée aux équipes), la gestion par projet (changements horizontaux, "project management") et le projet de société. Boutinet (2006) propose alors des projets sectoriels : le projet éducatif, le projet culturel et le projet urbanistique et des projets globaux attestataires : le projet réformiste, le projet révolutionnaire, le projet autogestionnaire et le projet alternatif. Cette horde de « projets » illustre l'usage multiple du terme. La mode du projet a conduit à sa banalisation avec le risque que, dans son utilisation, nous ne sachions plus vraiment à quoi le projet correspond.

II. La mise en projet : une nécessité existentielle ?

De projet de société nous glissons peu à peu dans le temps vers des projets plus personnels, à moins que ce ne soit pas une évolution chronologique mais conceptuelle. Deux questions surviennent alors selon lesquelles les causes du développement du projet seraient différentes. Les projets personnels se seraient-ils développés par un processus évolutif, autrement dit, ce serait le temps qui aurait contribué à la mobilisation culturelle pro-projet ? Ou bien, les projets ont toujours quelque chose de personnel dans la démarche et leur existence est atemporelle ? Les recherches semblent s'accorder sur cette dernière proposition

et nous avançons peu à peu vers la dimension humaine et sociale qui attire notre attention dans nos travaux autour du projet.

Boutinet (1992a, p. 12) note que ce sont les comportements biologiques d'une personne tournés vers la recherche de renouveau qui sont la base d'une conception culturelle plus large décrite ci-dessus selon laquelle tout projet rime avec « progrès » (*ibid.*, 1990, p. 293). Le projet, au sens de l'anticipation sur les actions à venir, est un « phénomène [...] inhérent à la psychologie des individus » pour reprendre les termes de Huteau (1992, p. 33). Les différents travaux de Bonvalot (1992), Brunetière (1992), Boutinet (1992a), Huteau (1992), ou encore Minguet (1992, pp. 286, 291) convergent vers l'observation suivante : c'est la quête naturelle, humaine, de projection sur l'avenir qui impose le projet avant qu'il ne devienne le phénomène de mode d'une époque. Il est de l'ordre de la nature humaine de se mettre en projet. Certaines personnes le font plus que d'autres mais, pour Brunetière (*ibid.*, p. 380), « un homme sans projet est un homme sans existence ».

S'agit-il alors de projet expression de la liberté des personnes ? De projet anticipation ? Comment se confrontent alors ces projets personnels à la réalité ?

1. Le projet liberté

En faisant des projets, une personne s'autorise une liberté infinie. Elle se met dans la conception d'un avenir dont elle peut être la seule initiatrice et réalisatrice. Elle planifie ainsi le futur en s'autorisant tous les possibles qu'elle choisit. Le succès du projet s'explique sans doute par la liberté qui s'offre là à une personne dans un contexte paradoxalement rationnel de notre société actuelle encadrée par la technologie. Le projet est « émancipateur » (Bonvalot, 1992, p. 397). Il a la capacité à amener toujours plus loin la personne car elle formule dans son projet des actions qu'elle prévoit de mener. L'homme qui vit fait des projets. Les deux seraient donc indissociables (Huteau, 1992, p.33). Au regard de notre étude, cela voudrait donc dire que les enseignants en tant que personnes conçoivent naturellement des projets. Cette tendance serait en outre renforcée par la liberté pédagogique qui leur est accordée par les Programmes 2008 (Bulletin Officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008, consulté le 22 septembre 2013). Pourtant, le projet d'école a fait son entrée de manière institutionnelle avec la Loi d'orientation de 1989. Comment existe le projet à l'école finalement ? Le projet d'école, dont nous expliquerons le cadre législatif plus loin, est institutionnel. Or, il ne saurait être seulement institutionnel à en croire les recherches émises ci-dessus. Qu'en est-il des projets « émancipateur » liés aux personnes, aux enseignants ? C'est cette question en creux que nous nous posons tout au long de nos travaux.

Boutinet (2006) soutient que les différents projets dont on parle aujourd'hui dans des domaines les plus variés « ne poursuivent d'autre fin que celle de maintenir une tension continuelle entre la situation vécue présentement, dans ses limites et ses insatisfactions, et un idéal libérateur entrevu » (*ibid.*, p. 25). L'envergure aussi libre et large du projet cultive des qualités de progrès au sens de l'ambition (Boutinet, 1990, 1992a, 2006). Paradoxalement, les

personnes pourraient être tentées par la conception de projets si libres qu'ils pourraient devenir « immatériels » et « insaisissables » (*ibid.*, 1990, p. 187). Cela fait du projet un concept existentiel et tendance mais un concept vulnérable. Lorsqu'une personne ou une société se met dans une démarche de projet, tous les possibles semblent alors s'ouvrir à elle, voire même les plus utopiques du fait qu'au stade de projet, la personne ou la société se place au plan des idées et pas encore du concret. Le projet peut partir dans tous les sens, stimulé par la créativité et l'ambition de la personne. Cet aspect « flou et multidimensionnel » (Boutinet, 2006, pp. 23-53) est la contrepartie de la liberté du projet et le point de vigilance remarqué dans les différents travaux sur le sujet (Boutinet, 1990, 1992b, 2006 ; Brunetière, 1992 ; Gallard, 1992 ; Triby, 1992).

Les recherches convergent vers la question de la difficile réalisation du projet. Elles s'accordent sur le fait que l'aboutissement d'un projet tient de la personne. Bonvalot (1992) et Oltra (1992) mentionnent le lien étroit entre le projet et le sentiment de liberté de son initiateur. Oltra (*ibid.*, p. 393) constate qu'« on ne peut contraindre au projet » et qu'« il ne peut s'enraciner que dans le sujet ». La libre adhésion du sujet, de la personne, au projet serait un gage de réussite de ce projet mais pas seulement. Le centrage sur la personne source du projet ainsi faite par Bonvalot (1992) et Oltra (1992) et mentionnée en outre par Channouf, Py et Somat (1992, p. 365), montre qu'il convient de tenir compte d'une analyse psychologique de ce processus que nous décrirons en suivant (Huteau, 1992). À l'école, comment donc miser sur la réussite du projet sans en étudier son lien aux personnes, aux enseignants ? Notre intérêt pour l'étude des mécanismes entre les personnes quant à la notion de projet à l'école semble se justifier.

2. Le projet anticipation

En formulant des projets, les personnes prennent librement leur destin en main. Le caractère « nécessaire » du projet matérialise le besoin irrépressible des personnes à se projeter vers l'avenir (Minguet, 1992, p. 291). C'est la définition même du projet. Finalement, cela va au-delà d'une « mode du projet d'entreprise » dont parle aussi Minguet (*ibid.*, pp. 279, 286).

Une personne ne se contente pas d'un seul projet mais il semblerait qu'elle « en a une multitude qui se renouvelle en permanence » (Bonvalot, 1992, p. 397) comme s'il lui était nécessaire sur le plan humain d'anticiper : anticiper sa vie professionnelle, sa vie personnelle, sa vie sociale. Le projet rejoint l'anticipation. Formuler un projet équivaut à formuler une « intention d'agir » (*ibid.*, p. 400). La finalité étant d'agir tel que la personne l'a anticipé, se pose le dilemme permanent de l'aboutissement projet mis en évidence par l'observation même de l'expression synonyme « intention d'agir ». Dans « intention d'agir », le verbe « agir » est dynamique et rappelle l'origine de « se projeter » : « se jeter en avant ». Toutefois, le terme « intention » (www.linternaute.com, consulté le 31 janvier 2012) lui confère un sens tout à fait incertain. Le projet se trouve pris entre volonté d'action dans l'avenir et incertitude.

La conception d'un projet se fait toujours sur un vide puisqu'il anticipe sur le temps et l'espace. Il s'agit d'un « travail sur une absence irréductible » qui pose la difficulté de s'assurer à l'avance des moyens que va nécessiter le projet (Boutinet, 1992b, pp. 102, 110). Or, l'écart entre cette intention formulée dans le projet et sa réalisation concrète peut engendrer des décalages (Triby, 1992, p. 206).

Quelles sont donc les conditions pour que le projet se transforme en réalité ? Dans le système scolaire, a-t-on institué le projet pour s'assurer que l'intention se finalise ? L'institutionnalisation du projet d'école serait-elle la garantie pour que projet d'école il y ait bien, concrètement, sur le terrain ? Rien n'est certain, nous le verrons par la suite dans le texte (Rich, 1998). Et qu'en est-il des projets de classe qui ne sont pourtant pas, eux, encadrés par un texte de loi ? Sont-ils de l'ordre de l'intention sans finalité ou de l'intention tout de même bien finalisée ? A-t-on alors besoin d'une loi pour s'assurer que l'intention projetée à l'école se transforme en réalité ou la concrétisation du projet à l'école échappe-t-elle à la loi ? Le mécanisme du projet à l'école serait-il en quelque sorte « hors la loi » et relèverait-il d'autre chose ? De quoi ? Cette interrogation a guidé notre recherche.

3. Le projet et la réalité

Le projet se fonde non seulement sur la volonté d'une personne à anticiper l'avenir, mais aussi sur la volonté de cette personne à contrôler son projet (Huteau, 1992). Selon Huteau (*ibid.*, p.41), ce qui peut conduire une personne à faire des projets est son désir de résister ainsi à un monde en décalage avec la représentation d'elle-même. Huteau s'appuie ici sur la Théorie de la dissonance cognitive que nous devons à Festinger (1957) pour montrer cela. Il s'agit de la Théorie selon laquelle une personne peut être amenée à agir en désaccord avec ses croyances de départ. Cette personne trouve tout d'abord une position inconfortable face à des informations extérieures qui créent une dissonance en elle, qui jettent le trouble en elle, en son système de valeurs. Par la suite, la personne peut évoluer, changer et s'accommoder dans ce nouveau schéma de pensée alors qu'elle se trouvait en conflit sociocognitif au départ. Pour Huteau (1992), en maîtrisant son projet, la personne contrôlerait donc l'anticipation de son avenir, gagnerait une meilleure gestion de tout assaut dissonant possible.

Le projet semblerait être alors une affaire bien personnelle et nous comprendrions qu'à l'école des mécanismes de types « projets de classe » existent. Quelle légitimité attribuer au projet d'une école selon les travaux d'Huteau (1992) ? Si l'ancrage du projet d'une personne résidait dans la résistance aux représentations que se fait le monde extérieur de cette personne, qu'en est-il de l'ancrage d'un projet d'école ? S'agirait-il de l'expression de la résistance à des décalages entre les représentations que l'école se fait d'elle-même et celles que s'en fait le monde extérieur ?

Une fois dessiné, le projet ne pourra aboutir qu'avec le soutien des « motivations » de la personne, selon Huteau (1992). Ce dernier présente trois types de motivations afférentes au

projet : celles tirées de la finalité du projet, celles qui concernent l'« implication » de la personne en projet, puis celles relatives « à l'image qu'elle a d'elle-même » (*ibid.*, p. 45). Huteau (1992) insiste sur les motivations et l'engagement de la personne sur la durée, jusqu'au terme du projet, parfois long. Il mentionne en outre l'importance du contexte social dans lequel évolue la personne, contexte qui peut représenter une aide à la concrétisation du projet (*ibid.*, p. 45), point qui semble clé aussi pour Boutinet (1992b, p. 89). Ces deux aspects : engagement et contexte environnant attireront aussi notre attention dans notre recherche. En effet, s'agissant des mécanismes du projet, notre recherche oscille sur les lieux sensibles de la personne, de l'enseignant et de l'équipe pédagogique dans laquelle cet enseignant s'insère.

Concevoir un projet, c'est passer de la liberté exprimée par les idées à l'anticipation traduite par des intentions. Toutefois, rendre le projet réalité, matérialiser le projet, c'est d'abord l'écrire, l'explicitier comme s'accordent à le dire Boutinet (1992b, p. 93) et Brunetière (1992, p. 382). À travers ce passage à l'écriture, il s'agit de cibler des objectifs les plus clairs possibles et d'y assortir les moyens adéquats pour leur réalisation (Gallard, 1992, p. 110).

Boutinet (2006) décèle trois temps dans le déroulement d'un projet : sa conception, sa réalisation et son évaluation. L'évaluation d'un projet prend aujourd'hui une importance qui dépasse le cadre du projet lui-même. Comme l'écrit Boutinet (*ibid.*, p. 99), le projet doit être évalué pour la simple raison qu'entre la conception du projet et sa réalisation concrète il aura fallu s'adapter à des imprévus. La relecture du projet, une fois celui-ci terminé, est donc indispensable mais c'est aussi l'évaluation de l'auteur du projet, de la personne ou du groupe dans son ensemble qui est appréciée au sens de jugée à travers le projet évoqué. Par conséquent, l'évaluation seule du projet n'est pas suffisante tant le projet dépasse son propre cadre et prend une ampleur sociale. Ainsi rapporté au cadre pédagogique et à notre sujet d'étude, l'évaluation, la finalité, d'un projet pédagogique dépasse bien le cadre de la classe et des apprentissages pour contribuer à l'image de l'enseignant ou de l'école qui en a fait la démarche. C'est un nouvel aspect clé de notre recherche. En effet, l'évaluation du projet d'un enseignant peut contribuer à ouvrir le projet à la curiosité, à l'envie d'autres enseignants, d'autres classes. À ce stade du projet, il pourrait y avoir propagation à d'autres classes, et, donc phénomène d'influence lié à l'évaluation finale du projet.

Quand bien même un projet respecte des temps de conception, de réalisation et d'évaluation, il ne pourrait échapper à certains risques de dérives listés par Boutinet (1992b) que nous retrouverons à nouveau dans l'expérimentation de notre recherche.

Ceux-ci sont tout d'abord liés à l'hyperactivité de la personne initiatrice de projet qui peut se perdre dans une fuite en avant à concevoir des projets plus qu'à les mener à leur terme. Il est possible d'imaginer un enseignant n'ayant cessé de concevoir des projets pour sa classe, d'en élaborer tant qu'il ne lui est pas possible de les mener à leur terme dans le temps imparti de l'année scolaire, qui nécessite une adaptation à des imprévus d'emploi du temps, de l'ordre du décroisement de certains cours avec d'autres classes, de séances de remédiations pédagogiques non anticipées sur la séquence d'enseignement initiale, d'intervention d'animateurs extérieurs initiée par l'école pour la classe.

Ensuite, il peut y avoir des freins dus aux moyens nécessaires à la réalisation du projet (Boutinet, 1992, p. 103). Un enseignant pourrait avoir conçu un projet nécessitant l'aide d'un expert en technologie pour la fabrication d'une maquette pédagogique, par exemple, ou encore d'un expert en horticulture, pour la réalisation d'un jardin biologique, sans que ces experts ne puissent être trouvés pour faire aboutir le projet. Le financement est encore une question préoccupante pour les enseignants. Lorsqu'un projet intègre des réalisations matérielles particulières, la mise en place d'un spectacle ou l'aboutissement d'un voyage scolaire, cela est conditionné par un aspect financier, matériel, qui peut être anticipé au départ, par l'enseignant, mais qui peut aussi freiner l'accomplissement du projet si les besoins sont impossibles à obtenir, ou réduits en cours de réalisation du projet.

Enfin, Boutinet (1992b) relève des dérives qui viennent des décalages entre ce à quoi le projet mène réellement et l'idée que s'en faisait le concepteur du projet. L'aboutissement peut paraître trop éloigné de l'idée préconçue et décevoir, ou encore le projet peut se voir ralenti de crainte de cet écart que le concepteur ne pourrait tolérer (*ibid.*, pp. 103, 104). Dans le cadre scolaire, cette dérive peut facilement intervenir avec un enseignant qui accepte mal la réalisation imparfaite des élèves, au regard de ce qu'il aurait imaginé. Précisons cela en prenant un exemple à nouveau. Certains enseignants pourraient avoir conçu un projet dont l'aboutissement serait une exposition d'œuvres artistiques montrées aux parents, ou la fabrication d'objets ou de maquettes des mains des élèves. Cela pourrait encore être la réalisation d'un album de littérature écrit et illustré par les élèves. L'enseignant concepteur du projet, sur le plan pédagogique, est censé admettre les réalisations finales des élèves telles qu'elles sont, après l'accompagnement qu'il aura prodigué en qualité d'enseignant. Il prend, là, le risque de s'engager, au début du projet, à présenter aux parents une réalisation qu'il pourrait juger imparfaite. Certains enseignants seraient même tentés de rectifier le travail des élèves avant l'exposition finale. Il s'agit bien d'une prise de risque que l'enseignant pourrait choisir de ne pas prendre dans la crainte du jugement des parents. Il pourrait alors renoncer à élaborer de tels projets.

La question de la personne concernée par le projet est subtile et ajoute à la difficulté de cerner précisément un projet. La personne peut en effet tenir des positions différentes, elle peut avoir un mode d'action qui lui est propre quant à l'élaboration d'un projet. La première différence est dans la prise d'initiative du projet. Il existe des enseignants plutôt « initiateurs » de projets, d'autres plutôt « suiveurs » (Boncompain-Katz, 2010, p. 115). Boutinet (2006, p. 108) parle d'« acteurs » du projet ou d'« assujettis » au projet.

Nous retrouvons, dans l'analyse que fait Boutinet (2006) des « acteurs » du projet, le schéma actantiel de Greimas. Il s'agit d'un schéma, habituellement utilisé à la didactique du Français, qui permet de faciliter la compréhension d'un récit, d'un conte, en faisant émerger les articulations des personnages entre eux. Dans le schéma de Greimas, autour d'un « héros » identifié, interviennent ses amis, appelés les « adjuvants », et ses ennemis, les « opposants ». S'ajoute à ces composantes spécifiques du conte, l'« objet magique », qui sert au « héros » pour avancer dans ses péripéties.

Boutinet (2006) remarque qu'il existe ainsi, parmi les « acteurs » du projet, des personnes qui ont des modes de fonctionnement plutôt favorables ou défavorables. Il isole les « attestataires » du projet des « contestataires » ainsi que les « internes au projet » des « externes au projet » (*ibid.*, p. 108). Il cite encore des « acteurs-ressources », qui sont des personnes amies des initiateurs du projet, et des « acteurs confrontants » ou « conflictuels » (*ibid.*, p. 85) qui s'y opposent.

Il s'agit une nouvelle fois de composantes que nous retrouvons dans les écoles comme des « engagés » du projet qui élaborent des projets pour leur classe quelque soit le contexte extérieur ou des « réticents » qui s'opposent à ce mode de fonctionnement (Boncompain-Katz, 2010, p. 121). Nous reprendrons ces modes de fonctionnement plus loin, dans notre enquête préalable. Il nous a été permis de les observer lors d'une étude précédente qui constitue le socle exploratoire de notre recherche en thèse.

4. Le projet : une complexité interactive

Afin de bien comprendre les caractéristiques impliquées dans un projet, nous reprenons deux schémas conçus par Boutinet (2006) qui permettent de visualiser les dimensions du projet. Chacun offre des angles de vue différents. C'est pour une plus grande exhaustivité dans la compréhension du projet que nous avons choisi de présenter ces deux schémas élaborés par Boutinet (*ibid.*, p. 30 et 33).

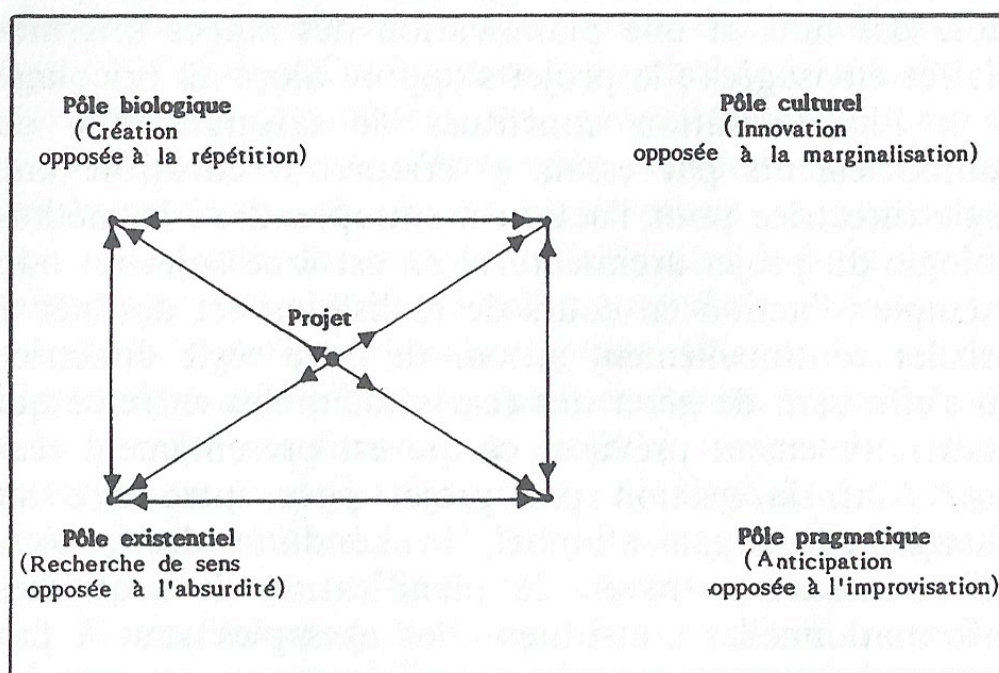


Schéma 1 Réseau de significations du projet

Avec le schéma ci-dessus, Boutinet (2006, p. 31) montre que le projet va-et-vient entre quatre pôles : le pôle biologique, le pôle existentiel, le pôle culturel et le pôle pragmatique. Le pôle biologique reprend l'idée que le projet permet l'expression du besoin naturel que l'homme a de se projeter en avant, de créer. Le pôle existentiel témoigne de la nécessité pour l'homme d'inventer des projets pour dépasser une réalité « absurde » et trouver du sens. Le pôle culturel traduit le fait qu'il est aujourd'hui dans notre culture de rechercher le changement, d'évoluer, de ne pas s'immobiliser car ce serait considéré socialement comme reculer. Le pôle pragmatique complète ce réseau en mettant en avant l'aspect concret du projet qui est aussi la « planification méthodique de l'action ».

Ce système met en évidence que le projet à l'école ne pourrait pas être étudié en tant que tel mais que la question est complexe et que les mécanismes d'élaboration de projets ne semblent pas pouvoir être observés sans s'intéresser aux personnes pour elles-mêmes et à la sphère sociale de l'école. Ceci alimente notre intérêt pour notre recherche dans le champ de la psychologie sociale.

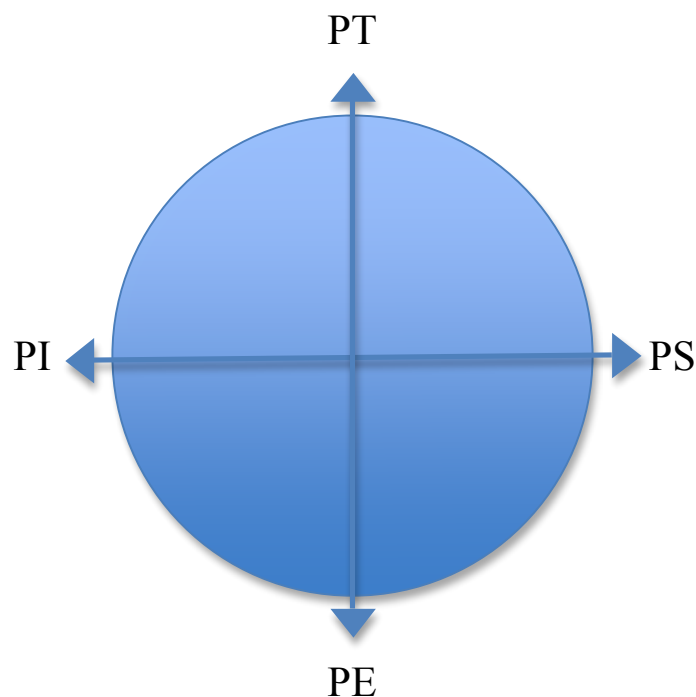


Schéma 2 La rose des vents du projet

La rose des vents est le deuxième schéma de Boutinet (2006) qui, cette fois, présente le projet comme touchant l'individuel (PI : Pôle Individuel) comme le collectif (PS : Pôle Sociétal), le projet technique (PT : Pôle Technique) comme le projet existentiel (PE : Projet Existentiel). Cette représentation nous intéresse pour éclairer à nouveau le cadre de notre

recherche puisque nous nous questionnons sur le projet de classe. Dans le cadre d'un projet conçu par un enseignant pour la classe, où est le curseur de l'individuel au collectif sur la ligne horizontale du schéma de Boutinet (2006) ? Et comment ce curseur navigue-t-il de l'individuel au collectif ? En outre, autour de la question du mécanisme du projet, où est le curseur cette fois sur la ligne verticale entre le pôle technique et le pôle existentiel ? Qu'est-ce qui fait bouger le curseur s'il bouge ?

III. Le projet : pour un groupe de personnes ?

1. Projet et management

Nous distinguons pour le projet deux façons de toucher un groupe de personnes : un axe contextuel et un axe existentiel dont nous allons expliquer respectivement les différences en suivant.

Boutinet (2006, p. 5) a développé l'idée selon laquelle le projet traduit une intention personnelle mais il est aussi « éminemment relationnel ». Il est élaboré par un initiateur qui concrétise ainsi ses idées. Pourtant, le projet se réalise dans un contexte social. Pour se faire, l'initiateur se met en relation avec d'autres personnes, c'est l'axe contextuel. Le projet existe « à travers la relation, cette capacité à sortir de soi-même pour tisser des liens avec autrui, avec les objets, avec l'environnement » (*ibid.*, p. 110). Le projet mené par la personne qui en est à l'initiative est exposé aux autres qui peuvent en juger. De ce point de vue contextuel, la mise en relation à autrui s'observe en aval de l'initiative de projet.

Le deuxième axe de mise en relation des personnes autour d'un projet est à rapprocher de la fonction existentielle du projet et s'observe en amont du projet cette fois. Nous avons expliqué ci-dessus que le projet relève d'une nécessité humaine (Bonvalot, 1992 ; Boutinet, 1992a ; Brunetière, 1992 ; Huteau, 1992 ; Minguet, 1992). Brunetière (*ibid.*, p. 380) transpose ce qui est vrai pour l'homme à la société. Selon lui, le recours au projet dans tous les domaines s'explique par le fait que notre société vit, donc se projette. Dans les entreprises, le projet se répand au départ comme une organisation technique puis comme une organisation humaine, une technique de management (Minguet, 1992). Minguet (1992) développe l'idée selon laquelle les entreprises trouvent dans le projet le moyen de réunir plusieurs « acteurs » autour de « conduites stratégiques structurées par des enjeux et des objectifs, mus par des valeurs » (*ibid.*, p. 281). Dans ses propos, il s'agirait pour l'entreprise de motiver les personnes à travailler en équipe, en accord avec une « culture maison », ceci grâce au projet. Les entreprises, la société s'appuient sur le projet pour développer des valeurs humaines et culturelles au service du travail. Pour reprendre les termes de Brunetière (1992, p. 381), « avec le projet, nous entrons dans la high tech de la gestion humaine ».

Depuis les années 1990, projet, personnes, société et progrès semblent culturellement indissociables. En période de crise économique notamment, le développement de projets joue un rôle positif et économique : « la réussite sociale dépend de l'individu, de ses capacités et de ses efforts à faire des projets qui le conduiront aux bons choix professionnels » (Channouf, Py et Somat, 1992, p. 365).

Nous observons là qu'il existerait une relation réciproque entre les projets des personnes et la société : le projet personnel peut être considéré comme nourricier d'un projet social tout comme le projet d'une société viserait à développer des projets personnels. Au niveau de l'école, c'est là l'objet de notre attention dans notre recherche : le projet institutionnel d'école vise à développer des projets d'enseignants mais quel intérêt est porté à la dimension sociale des projets personnels des enseignants ? À quel moment, à l'école, prend-on en considération la capacité d'un projet de classe à sortir du cadre d'une classe et à toucher la sphère sociale de l'école ?

2. Projet pédagogique et travail d'équipe

2.1. L'apparition du travail d'équipe à l'école

C'est à nouveau le modèle de l'entreprise où l'on prône le travail en équipe autour d'un projet qui a sans doute influencé le système éducatif (Dubet, 1992). Les proviseurs voient leur rôle modifié et deviennent des « animateurs d'équipe » (*ibid.*, p. 88). Le travail en équipe est devenu une exigence dans les établissements scolaires. Par l'arrêté du 12 mai 2010, « travailler en équipe et collaborer » était énoncé comme l'une des dix compétences requises pour un professeur dans le référentiel de compétences professionnelles. Le référentiel actuel (arrêté du 1^{er} juillet 2013) sur lequel sont basées la formation initiale, la titularisation et les inspections d'un enseignant, développe davantage encore la nécessité de savoir travailler en équipe dans ce métier. « Coopérer au sein d'une équipe », « contribuer à l'action de la communauté éducative » et « coopérer avec les partenaires de l'école » constituent trois des 19 compétences du référentiel d'aujourd'hui.

Les mouvements pédagogiques ont, dès les années 1970, exprimé la nécessité de travailler en équipe afin de servir la qualité de l'enseignement pour l'enfant. Pour faire du lien et du sens, favoriser les acquisitions des élèves, les membres du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), autour de Gloton (1970), ont introduit l'idée que les enseignants devaient se réunir toutes les semaines, qu'il devait y avoir des réunions entre les écoles et que les enseignants devaient rencontrer les familles.

D'autres associations de l'époque que le GFEN, l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et les Francs et Franches Camarades (FFC) préconisent aussi le travail en équipe dans les établissements scolaires et présentent cela comme le moyen de transformer

le système scolaire (Rich, 2001, p. 71). Peu à peu, le travail d'équipe devient véritable réalité dans les écoles. Le projet et le travail d'équipe sont étroitement liés car il n'y a pas d'équipe sans projet comme le note Rich (1998, p. 91). Pour stimuler les enseignants à travailler ensemble, il faut un but commun, le projet pédagogique rassemble, le projet d'école n'est pas loin. Il sera institutionnalisé en 1989 et 1990 comme pour s'assurer que ce travail d'équipe ne peut plus échapper aux écoles.

Qu'en est-il du travail d'équipe dans les faits ? Une étude de Baillat, Espinoza et Vincent en 2001 fait le constat que le travail en équipe se vérifie dans les écoles et que cela ne tourne pas seulement autour du projet d'école. Baillat, Espinoza et Vincent (2001) ont mené une enquête auprès de 1490 enseignants d'écoles élémentaires. 65 % d'entre eux déclarent ne pas enseigner seuls (73 % en cycle 3). Plus l'école est grande, plus ce pourcentage augmente. Ces résultats sont indépendants de la formation reçue par les enseignants et de leur ancienneté. Il est aussi intéressant de constater grâce à un rapport d'inspection (Bouchez, 1997) que sur 317 maîtres 57 % en cycle 2 et 70 % en cycle 3 ont recours au décloisonnement, aux échanges de service. Les échanges sont donc motivés au sein de l'école ou du cycle et des structures de concertations permettent des rencontres autour des actions pédagogiques.

2.2. Les structures de concertations formelles

Différentes structures de concertation permettent aux acteurs de l'école de se rencontrer et de prendre des décisions sur le plan du fonctionnement de l'école. Ces structures et leurs fonctions sont déterminées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

- Le conseil d'école

Le conseil d'école est encadré dans la partie réglementaire, livre IV, titre 1^{er}, chapitre 1^{er} du Code de l'Éducation sur l'Organisation et le fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. Il est composé du directeur d'école, du maire et du conseiller municipal aux affaires scolaires, des maîtres de l'école et maître spécialisé, des représentants des parents d'élèves et du délégué départemental de l'Éducation Nationale chargé de visiter les écoles. L'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription assiste au conseil d'école. Il a lieu au moins une fois par trimestre. Il adopte vote le règlement intérieur de l'école, établit le projet d'organisation de la semaine à l'école. Le conseil d'école discute des questions d'accueil des enfants handicapés, des activités périscolaires, de la restauration et de l'hygiène à l'école. Cette réunion se concerte tant sur des questions matérielles et d'organisation que sur l'aspect pédagogique puisque c'est à cette occasion que le projet d'école est adopté sur proposition des équipes éducatives.

- Le conseil des maîtres

L'équipe pédagogique, composée du directeur et des enseignants se réunissent au moins une fois par trimestre, en dehors de l'horaire d'enseignement, afin de discuter de l'organisation et du fonctionnement de l'école. Le conseil des maîtres conçoit le projet d'école en concertation. La réunion de concertation est le lieu d'échanges sur les questions d'ordre pédagogiques et matérielles de la vie de l'école et des élèves.

- Le conseil de cycle

Le conseil de cycle est tenu par les enseignants du cycle. Il permet de discuter de la progression des compétences à acquérir dans le cycle et de faire des propositions sur le passage ou le maintien d'un cycle à l'autre. Le conseil de cycle élabore un projet de cycle le met en place et l'évalue. Il veille à ce que ce projet de cycle s'intègre au projet d'école.

2.3. La place des rencontres informelles

Les instructions officielles ont établi : les concertations, les conseils d'école, les cycles et les conseils de cycle et ont « enterré » depuis longtemps l'idée de l'enseignant seul enfermé dans sa classe. Le recrutement des enseignants et leur formation intègrent la qualité requise pour tout enseignant : savoir travailler en équipe. L'école se présenterait bien comme un groupe social actif avec des enseignants qui travailleraient ensemble. Dans notre étude, les temps de rencontre institutionnalisés sont cités par les enseignants interrogés comme le lieu de relations autour du projet, mais d'autres moments informels sont privilégiés pour le travail en équipe : le temps des surveillances de récréation et les repas partagés. Qu'il s'agisse de concertations organisées ou de rencontres informelles, dans une école, les enseignants sont en relation comme dans toute autre organisation.

Lorsque des enseignants mènent des projets pour leur classe, qu'en est-il de l'organisation relationnelle de l'école ? Boutinet (1992*b*) parle de la cohabitation sensible de plusieurs projets dans une même organisation. Cette cohabitation serait-elle donc sensible ? De quelle sensibilité s'agit-il ? C'est justement cette cohabitation sensible qui intéresse notre recherche car si des projets coexistent, cela voudrait dire qu'un projet peut avoir un impact sur un autre projet. Nous nous attacherons à observer les relations entre enseignants à partir des projets que chacun peut mener pour sa classe.

Boutinet (1990, 1992*b*, 2006) explique que les différents projets peuvent se faire du tort et détériorer le climat social sauf s'il existe un « espace de négociation » qui peut permettre de créer une compatibilité entre les projets. Cela reste une tâche ardue mais, si elle

fonctionne, elle contribue à améliorer le lien social (*ibid.*, 2006, p. 97). L'enjeu de l'épanouissement des projets de classe entre eux, au sein d'une école, semble bien questionner les interactions entre les enseignants. L'« espace de négociation », le lien social qui se joue à partir des projets de classe de chaque enseignant apparaissent au cœur de l'équilibre d'une équipe pédagogique. C'est cela même que nous tenterons d'observer dans notre travail de recherche.

Les remarques de Boutinet (1990, 1992*a*, 2006) ainsi que les observations de Huteau (1992), Bonvalot (1992), Oltra (1992), Channouf, Py et Somat (1992) mettent en évidence l'importance des motivations, de l'engagement des personnes en projet, et du contexte social dans le succès d'un projet. Notre recherche portera son attention aux enseignants qui travaillent en projet et à leur environnement : l'école et leurs collègues. C'est la raison pour laquelle nous nous appuierons sur des théories de psychologie sociale que nous développerons dans une seconde partie.

Chapitre 2 Le projet à l'école : cadre législatif et pédagogique enjeux et dérives

I. Cadre législatif du projet à l'école

Nous allons à présent présenter le cadre législatif du projet à l'école dans sa dimension historique. Les politiques éducatives françaises instituent le projet d'école en 1989 et 1990. Nous verrons comment, auparavant, les lois de 1975 et de 1981 en avaient jeté les bases. Puis, nous présenterons la place institutionnelle du projet dans la loi d'orientation la plus récente de 2005, ainsi que dans les derniers programmes de 2008.

1. Loi Haby de 1975

La Loi Haby du 11 juillet 1975 fait émerger les matières d'éveil. Il s'agit des disciplines autres que le français et les mathématiques. Cela englobe les sciences, l'histoire et la géographie ainsi que les matières artistiques et l'éducation physique et sportive.

Avec la Loi Haby, les politiques montrent une volonté de placer les disciplines d'éveil au même plan que les acquisitions intellectuelles fondamentales. Les articles 3 et 4 de la loi en témoignent : « La formation primaire assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance [...] ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. »

La loi prévoit que la scolarité au collège s'inscrive dans la continuité du primaire et réaffirme une plus grande importance à accorder aux matières dites d'éveil, la scolarité du collège doit reposer « sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. » Cette loi vise l'épanouissement de l'enfant, elle s'intéresse à sa personnalité, ses aptitudes. En cela, elle s'inscrit dans une éducation qui place l'enfant au centre des apprentissages et qui prône l'ouverture à tout ce qui constitue le futur citoyen, elle donne de l'importance à l'éveil à la sensibilité et à la culture.

2. Création des Z.E.P en 1981

En 1981, la réussite de tous les enfants, la lutte contre l'échec scolaire deviennent une préoccupation première. Le Ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, A. Savary, cherche à remédier à l'inégalité des chances en créant des Zones d'Éducation Prioritaires (Z.E.P), encadrées par la circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981, B.O n°27. Ces Z.E.P sont délimitées selon certaines zones géographiques, quartiers urbains défavorisés.

La réforme Savary prévoit d'octroyer aux établissements scolaires situés en zone Z.E.P des aides nouvelles tels que du personnel supplémentaire, des intervenants extérieurs, en contrepartie desquelles l'établissement doit initier des projets éducatifs innovants et adaptés à son secteur, son environnement. Dans l'idée du Ministre Savary, chaque établissement classé en Z.E.P doit mettre en place un projet éducatif qui lui est propre, en concertation avec les acteurs de la communauté éducative et la mairie. L'objectif est que « l'inégalité de traitement doit rétablir l'égalité ».

C'est avec la création des Z.E.P, avec la réforme Savary de 1988, que naît le concept de projet dans l'Éducation Nationale. Il s'agit de projets éducatifs d'établissement. La mise en projet sera reprise dix ans plus tard par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation Nationale.

3. Les lois d'orientation à l'origine du projet d'école

La Loi d'orientation du 10 juillet 1989 et la circulaire du 15 février 1990 sont les principaux textes qui encadrent le projet d'école. Les lois qui y succéderont ne reviennent pas sur le fond instauré en 1989 et en 1990.

3.1. La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

En pleine période d'avènement du projet dans notre société française (Boutinet, 1992a), l'Éducation Nationale se dote d'un cadre institutionnel sur le projet et s'assure ainsi que chaque école, chaque établissement scolaire travaille autour d'un projet. A l'époque où le fonctionnement en « mode projet » gagne la culture sociale et devient la « high tech de la gestion humaine » (Brunetière, 1992, p. 381) comme nous l'avons expliqué précédemment, l'Éducation Nationale de notre pays réagit aussitôt dans le même sens.

L. Jospin, alors Ministre de l'Éducation Nationale, instaure la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui donne un cadre législatif au projet d'établissement. Dans l'article 1er, outre les connaissances fondamentales requises par les élèves, il est fait état de « l'acquisition d'une culture générale » pour tous : « les enseignements artistiques ainsi que

l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves». L'enseignement porte tant sur les connaissances que sur les « méthodes de travail » et l'ouverture au monde est l'un des objectifs : « ... une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international ».

L'article 18 de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 impose le projet d'établissement dans les termes suivants : « les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. [...] Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges avec leur environnement économique culturel et social. »

En rédigeant un projet d'école, les écoles primaires communiquent à l'Inspection Académique le référentiel des dynamiques pédagogiques de toute l'école. À travers le projet, ce sont des « expériences pédagogiques » que l'on souhaite promouvoir « afin de faire connaître les pratiques innovantes » de notre système éducatif dont parle l'article 25 de la Loi d'orientation.

En impliquant l'équipe pédagogique dans l'élaboration du projet, c'est aussi le travail en équipe que cette même loi de 1989 entend développer dans les écoles françaises. Ainsi l'article 14 prévoit des concertations « au sein d'équipes pédagogiques » qui peuvent intégrer la participation des personnels spécialisés et des personnels d'éducation.

La scolarité à l'école primaire est désormais découpée en aux trois cycles d'apprentissage : le cycle 1 ou cycle des apprentissages premiers correspond à la maternelle, le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux reprend la GS et va jusqu'au CE1 et le cycle 3 ou cycle des approfondissements s'étale du CE2 au CM2. Des conseils de cycles sont prévus dans l'article 4 de la Loi d'orientation et renforcent encore le travail d'équipe escompté par les politiques.

3.2. La circulaire du 15 février 1990

La circulaire n°90-039 du 15 février 1990 fait suite à la Loi d'orientation de 1989 et est consacrée exclusivement au « projet d'école ». Elle précise concrètement les obligations de rédaction du « projet d'école ».

Ce projet vient de la volonté de placer l'enfant au centre des apprentissages et de mener 80% des élèves à la réussite du baccalauréat. Il prend appui sur les prémices du

concept : le projet éducatif des Z.E.P et vise à dégager une programmation des actions pédagogiques qui prend tout son sens sur le plan local et qui va s'articuler entre l'école et les partenaires de son environnement. Le projet doit donc reposer sur une analyse des besoins de l'école et une description de celle-ci et de son contexte. Selon les textes, cette analyse détaillée doit être écrite et constitue un préalable aux actions envisagées. Ces dernières portent tant sur l'intégration de l'enfant dans son environnement, la vocation est alors éducative, que sur son intégration scolaire avec des visées purement pédagogiques.

Les actions pédagogiques doivent être prévues selon les cycles de l'école primaire. Leur programmation est rédigée de façon précise dans le projet d'école. Les actions éducatives doivent suivre le même principe mais concernent l'intégration de l'enfant dans son école et dans son environnement.

Le projet doit, en outre, prévoir dès le départ, des outils d'évaluation à court et moyen terme de ces actions, avec des indicateurs pertinents imaginés par les enseignants.

La circulaire de 1990 insiste à plusieurs reprises sur l'importance de la rédaction dans le détail du projet d'école : « un travail précis et approfondi nécessaire... », « ...établir une programmation selon un calendrier rigoureux ». On entrevoit là le risque de lourdeur de la tâche administrative qui vient incomber aux équipes pédagogiques et s'opposer à la réalité des écoles primaires. Pourtant, c'est ainsi présenté que le projet d'école sera transmis à l'Inspection Académique qui en prononcera l'acceptation.

Il apparaît en outre un paradoxe entre l'aspect statique du projet d'école ainsi défini, écrit, prédéterminé et la capacité d'adaptation dont doivent faire preuve les enseignants dans leur pratique quotidienne. Le rôle « moteur » du projet d'école « dans l'école », « mobilisateur des énergies et des compétences » reste alors à prouver.

4. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005

La Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 prend à nouveau appui sur le grand principe de l'égalité des chances dans l'éducation. Le Ministre de l'Éducation Nationale est F. Fillon.

Les nouveautés s'articulent autour du socle commun de connaissances et de compétences et des dispositifs d'aide personnalisée pour la réussite éducative de chaque enfant. Parmi les acquisitions du socle commun, la « culture humaniste et scientifique », la « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » ou encore « l'autonomie et l'initiative » traduisent l'importance d'une pédagogie interdisciplinaire.

Le projet d'école est repris dans l'article 34 avec quelques précisions supplémentaires. Le projet doit être adopté pour une durée de trois à cinq ans. L'ouverture aux activités périscolaires et aux parents, associés au projet, est mentionnée.

Cette nouvelle loi incite à l'innovation et à l'ouverture pédagogique. Ainsi, « le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations,..., portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire ».

Le travail d'équipe est réaffirmé avec l'institution d'un conseil pédagogique dans l'article 38. Celui-ci « a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires ». Il doit préparer la partie pédagogique du projet d'école.

5. Les instructions officielles de 2008

Les instructions officielles de 2008, présentées par le Ministre de l'Éducation Nationale, X. Darcos dans le B.O du 19 juin 2008, hors série n°3, se réfèrent à la Loi du 23 avril 2005 et réaffirment le Socle Commun de Connaissances et de Compétences. L'importance donnée à la mémorisation et à la répétition dans les apprentissages peut conférer au texte une tendance traditionnelle. « L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage à l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative ». Il s'agit de former des « têtes bien faites » autant que « des têtes bien pleines » (Montaigne, 1588) puisqu'il est aussi mentionné l'importance du développement de la créativité et la nécessité de la démarche d'investigation dans la construction du savoir, savoir-faire et savoir-être ; ce à quoi la démarche par le projet pédagogique semble bien répondre, même si le terme « projet » en lui-même n'est que peu utilisé dans la lettre introductive de 2008.

Le texte dit, au sujet de l'enfant qu' « il ne faut pas renoncer à éveiller sa curiosité et son imagination d'autant plus que les instructions officielles renouvellent leur confiance aux enseignants et les incitent à l'innovation en rappelant la liberté laissée aux méthodes qu'ils pourraient utiliser. « Si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relèvent intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. »

Ces appels du pied à l'ouverture, à la créativité dans les méthodes laissent penser que l'esprit « projet » pour la classe demeure. Le Ministre s'adresse aux enseignants en leur écrivant que « dans le respect de (leur) liberté pédagogique, (ils) peuvent procéder à des organisations innovantes, comme par exemple dans le cadre d'horaires décalés. »

À ce titre, les liens entre les disciplines sont présentés comme facteurs de gain de temps sur les programmes qui vont clairement dans le sens de l'interdisciplinarité et où il y est écrit que « la présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par

exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et en géographie, en histoire des arts, et elles interviennent en mathématiques ». Cette transversalité est concrètement mise en avant au cycle 3, à travers la « culture humaniste » qui apparaît en 2008. Il s'agit dans ce domaine d'ouvrir l'esprit des enfants aux « dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques ». À titre d'exemple, l'histoire n'est plus seulement l'histoire de France mais aussi l'histoire de l'art.

Ce fonctionnement pédagogique en interdisciplinarité, fortement sollicité par les programmes de 2008, devient une véritable compétence professionnelle attendue pour chaque enseignant. En effet, dans le référentiel des dix compétences de l'enseignant du 12 mai 2010, la quatrième compétence « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » définit l'attitude du professeur comme capable de « développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines », de « construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines » et de « mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ».

Depuis le 25 juillet 2013, le référentiel de compétences des professeurs mentionne que les enseignants doivent être capables de « contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement. En particulier, à l'école : tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire ; ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ce discours officiel traduit le lien entre interdisciplinarité et projet sur lequel nous reviendrons d'une part, et montre que le projet n'est plus seulement de l'ordre des programmes mais de l'ordre des compétences professionnelles d'un enseignant, de l'ordre de sa posture.

Nous terminerons l'analyse des instructions de 2008 par l'argument le plus opposable à la gestion d'un projet dans une classe : la question de l'emploi du temps. Comment concevoir un projet inter ou pluridisciplinaire respectueux des instructions officielles alors que l'emploi du temps fixé en début d'année fait foi toute l'année et segmente la journée par activité disciplinaire ? Les programmes de 2008 ôtent aux enseignants toute excuse en proposant une globalisation des horaires en fonction des projets. Ainsi, les horaires officiels des cycles 2 et 3 prévoient une durée hebdomadaire des enseignements globalisée comprenant l'éducation physique et sportive, la langue vivante, les sciences expérimentales et technologie et la culture humaniste. Le texte mentionne que « la déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires. ».

En conclusion, depuis la Loi d'orientation de 1989, le projet d'école, dans les instructions officielles, demeure mais il prend une tournure plus souple (Loi de 2005) et plus proche de la vie de la classe (2008).

II. À l'école : projet ou projet

Boutinet (1990) en fait très tôt la remarque : le système éducatif utilise le terme « projet » à tort et à travers de façon floue. Selon lui, à l'école, on a bien saisi l'enjeu du projet et de sa connotation innovante mais on « amalgame l'éducatif et le pédagogique » (*ibid.*, p. 188). Il semble indispensable de préciser pour ne pas confondre les différents projets rencontrés à l'école. Afin de les distinguer clairement, nous proposons donc une définition des notions de « pédagogie de projet », « projet d'école » et « projet de classe » que l'on rencontre à l'école sous l'appellation globale de « projets ». Le cadre de notre recherche étant le « projet de classe », nous présenterons « pédagogie du projet » et « projet d'école » pour ce qu'ils ont d'intéressant pour notre objet de recherche.

1. La pédagogie du projet : une culture pédagogique

1.1. L'apparition des méthodes actives en pédagogie

L'apprentissage par le projet relève de méthodes dites actives. Par opposition au modèle pédagogique transmissif existant jusqu'alors, des pédagogies actives voient le jour entre 1900 et 1975 et constituent le fondement de l'Éducation Nouvelle. Le principe est de placer l'enfant au centre de ses apprentissages, de développer l'expérimentation par laquelle l'enfant apprend. Proche de l'apprentissage par l'investigation qui met l'élève en situation de recherche (Bordalo et Ginestet, 2006, p.7), la pédagogie du projet présente à l'élève des activités qui ont du sens pour lui. « La pédagogie du projet repose sur la référence sociale et sur les ressources du sujet » (Morandi, 1997, p. 100). Ce que la pédagogie propose en plus de la mise en recherche et du sens est la finalité du projet qui consiste en un produit final qui valorise les apprentissages des élèves acquis au cours du projet. Freinet parle de « pédagogie d'en bas » (Morandi, 1997, p. 49). Wallon explique que cette conception de la pédagogie réside dans la « croyance, non seulement en la bonté de l'enfant, mais aussi en sa capacité de construire seul son savoir » (Morandi, 1997, p. 50).

La pédagogie du projet relève donc d'un courant pédagogique selon lequel l'apprentissage passe par la recherche et l'expérience. Ce concept développé par les pédagogues est lié à l'approche socio-constructiviste du développement de l'enfant. Avec cette approche, il n'est plus question de penser que le savoir de l'enseignant se déverse dans la tête de l'enfant mais que c'est par son activité que l'enfant accède à la connaissance. La mise en activité de l'élève déséquilibre ses représentations dans un premier temps pour construire le savoir ensuite. Pour Piaget (1896-1980), les acquisitions de l'enfant se construisent par ses expériences. L'enseignant doit donc proposer des situations qui vont créer le conflit cognitif chez l'enfant. Piaget préconise la non intervention de l'enseignant

dans la construction du savoir chez l'enfant qui viendra, selon lui, en rapport avec son stade de développement cognitif. Pour Vygotski (1896-1934), les connaissances ne viennent pas de la transmission non plus, mais la construction se fait, à la différence de la position de Piaget, grâce à l'interaction sociale. Cette interaction avec l'enseignant ou les autres enfants est, selon Vygotski, primordiale pour faire basculer les représentations de l'enfant vers une nouvelle connaissance. Ces approches amènent à comprendre que l'apprentissage ne se passe pas entre deux pôles : l'enseignant et l'enfant mais doit tenir compte du contexte et des interactions sociales.

La pédagogie du projet intègre cela. Le projet n'est pas un enseignement basé sur la leçon faite au tableau par un enseignant et des élèves qui doivent l'apprendre. Le projet est un mode de conception d'activités pour les élèves afin qu'ils se saisissent de leur connaissance pour en bâtir de nouvelles. Cette pédagogie s'appuie en outre sur l'élaboration d'activités qui doivent permettre aux élèves d'entrer en interaction les uns les autres.

Les méthodes actives en pédagogie se sont développées grâce à des expériences uniques et des pratiques originales de pédagogues qui sont devenus des fondateurs de l'École Nouvelle dans la première moitié du XX^{ème} siècle. Il apparaît à présent pertinent de présenter certains de ces modèles pédagogiques non pas pour définir les méthodes actives en pédagogie, ce n'est pas l'objet de cette thèse et la présentation ci-après ne serait pas exhaustive, mais afin d'illustrer les types d'activités qui correspondent à ce qui est appelé « projet » dans les classes et de cerner le sujet de la thèse.

1.2. Les modèles pédagogiques de l'Éducation Nouvelle

Nous commencerons par John Dewey (1859-1952), instituteur et philosophe du début du XX^{ème} siècle, qui a créé une « école laboratoire » à l'Université de Chicago. Dewey part du principe que les enfants doivent expérimenter pour apprendre au-delà des programmes, il est partisan du « learning by doing ». C'est sur lui plus que tout autre que reposent les bases de la pédagogie de projet, nous lui devons la « project method ». L'objectif est pour Dewey (1959) de développer les connaissances non seulement scolaires mais en lien avec l'extérieur, pour accompagner les enfants à devenir les adultes de demain ancrés dans la société. Son leitmotiv est que « l'école n'a pas d'autre fin que de servir la société ». Pour Dewey (1959), le véritable projet pédagogique vient des élèves. Ce sont eux qui donnent « l'impulsion » (Rich, 1998, p. 36) que l'enseignant traduit en projet pédagogique.

Un autre pédagogue rendu célèbre pour avoir développé une manière de travailler avec les élèves qui s'inscrit dans la pédagogie du projet est Célestin Freinet (1896-1966). Ils en sont avec Dewey les initiateurs principaux. Fondateur de l'École Moderne en France en 1944, Freinet a développé pour ses classes rurales un certain nombre d'outils originaux pour l'époque dont l'imprimerie à l'école. Il s'agit là de permettre aux enfants d'imprimer leurs

productions d'écrits, leurs textes libres. Cet outil donne ainsi une finalité au travail de l'enfant non plus strictement scolaire mais aussi sociale. Avec la mise en place dans ses classes de l'imprimerie, de la correspondance scolaire, du journal scolaire, du plan de travail individualisé, Freinet laisse place au tâtonnement expérimental (Rich, 1998, p. 43). Il a véritablement été un précurseur des méthodes actives en pédagogie, à l'époque où l'enseignement était transmissif, de la tête de l'enseignant à la tête de l'apprenant. Nous pouvons considérer que la correspondance scolaire, l'imprimerie, le journal, peut aujourd'hui repris dans les classes élémentaires dans le cadre de projets pédagogiques.

Il convient de présenter, en outre, les apports d'Ovide Decroly (1871-1932), médecin et psychologue de la même époque, qui a développé une pédagogie basée sur les centres d'intérêt des élèves. Pour Decroly, la vie au grand air est importante dans le développement de l'enfant et la pédagogie est considérée comme un lieu d'expérimentation. Son originalité réside dans le fait de regrouper les matières définies dans les programmes par centres d'intérêt, plus parlant pour les enfants, selon lui. Ces centres d'intérêt reposent sur quatre besoins : besoin de se nourrir, besoin de lutter contre les intempéries, besoin de se défendre contre le danger et besoin d'agir et de travailler. L'interdisciplinarité, sous-jacente au traitement des programmes en centres d'intérêt, et la place laissée à l'expérimentation sont ce que nous retrouvons dans les projets de classe. Dans la conception d'un projet, la classe et l'enseignant s'intéresse aux compétences que l'élève peut acquérir à travers des activités reliées à plusieurs disciplines et visant une finalité qui sera montrée, communiquée à des pairs, aux familles, à l'extérieur de l'école même, et qui viendra mettre en évidence les compétences des élèves et les valoriser.

Les innovations pédagogiques du début du XX^{ème} siècle qui ont tracé la voie de la pédagogie du projet sont plus nombreuses que celles énoncées ci-dessus. Il conviendrait d'y ajouter Roger Cousinet (1881-1973), Maria Montessori (1870-1952), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et Adolphe Ferrière (1879-1960), etc. Elles s'accordent toutes autour de l'idée que « la métaphore du savoir devient la construction » (Morandi, 1997, p.58).

1.3. La pédagogie du projet : inscrite dans cette culture active

Avec la pédagogie du projet, l'enseignant accompagne l'enfant qui est lui-même acteur de son apprentissage. L'enfant initie, expérimente : « Toute leçon doit être une réponse » selon Dewey (Morandi, 1997, p. 64). La pédagogie du projet va bien au-delà d'une méthode pédagogique, il s'agit de changer le regard sur l'élève, sur l'enfant, il s'agit d'une culture pédagogique. « Longtemps emblème d'une pédagogie active, le projet se pense sous le signe d'une « ouverture » : possibilité de mettre en œuvre des liens entre les savoirs, mais aussi manières de renvoyer l'école à autre chose qu'elle-même. » Garnier (2003, p. 183). Le projet ouvre à l'extérieur de l'école. La culture de projets à l'école se rapproche de la culture de projets dans notre société (Boutinet, 1990). En somme, le projet s'inscrit dans un rapport au métier d'enseignant. On dit d'un enseignant qu'« il travaille en projet ». Cela signifie,

qu'au-delà d'une « technique », le travail en projet traduit une ouverture d'esprit, une culture pédagogique.

Garnier (2003) a réalisé une enquête auprès d'enseignants d'écoles primaires. Les propos qu'elle a rapportés pour illustrer la pratique de projets de classe nous semblent intéressants. Des décennies après les précurseurs de l'École Nouvelle, les enseignants d'aujourd'hui recherchent, à travers le projet pédagogique, le même idéal éducatif. Voici deux citations d'enseignants interrogés par Garnier (2003) que nous choisissons afin de servir la suite de notre réflexion :

« Cette façon de travailler en projet représente ainsi une manière de faire la classe et, pour ainsi dire, l'« école buissonnière », sans pour autant sortir du cadre scolaire et se départir de ses obligations, en particulier à l'égard du programme en français et mathématiques. Le projet représente une liberté éprouvée. » (Garnier, 2003, p. 191)

« Le projet, c'est le plus qui va me sortir du carcan, du ronron et, là, je ne vois plus l'intérêt du métier...Le projet, c'est aussi s'obliger quelque part à toucher un peu à tout et à s'ouvrir sur autre chose que la boîte à chaussures, pour nous et pour les gamins. [...] C'est pour moi le plus grand intérêt de ce métier, c'est qu'on est libre quelque part, tout en respectant les programmes de l'Éducation Nationale. » (Garnier, 2003, p. 187)

Dans les définitions que les enseignants font du projet et qui sont rapportées par Garnier (2003), nous retrouvons le lieu commun qui consiste à dire que le projet permet des activités qui ne sont pas « scolaires ». Nous posons alors les questions suivantes : est-ce que toute activité proposée à l'école mais qui ne ressemble pas à un exercice strictement scolaire peut s'appeler un projet ? N'y a-t-il pas là un abus de langage de la part des enseignants qui consisterait à qualifier tout ce qu'ils peuvent faire avec les élèves de non scolaire comme un projet ? Ne touche-t-on pas ici au flou que décrit Boutinet (1992b) à propos de l'utilisation du terme « projet » à l'école à tort et à travers ?

Nous verrons par la suite que les résultats de notre recherche confirment une utilisation très vaste du mot « projet » dans la bouche des enseignants. Perrenoud (2002, p. 6) relève que « chaque enseignant a probablement un rapport personnel aux projets, dans la vie et dans la classe », ce qui peut conduire à entendre parler de « projets » dans les écoles à tort et à travers sans pour autant parler tout à fait de la même chose. Certains enseignants font référence à la pédagogie du projet donc à un courant pédagogique ancré dans des méthodes actives qui font l'objet d'une orientation générale de la conception pédagogique d'un enseignant. D'autres s'éloigneront de ce principe d'affiliation à un mode pédagogique particulier mais « feront leur marché dans l'éventail des démarches proposées » (*ibid.*, p. 7) et choisiront le projet comme moyen de lancer certaines activités et motiver les élèves. Afin de ne pas rester dans l'imprécision et de donner un cadre à notre sujet de recherche, nous nous appuierons sur Perrenoud pour définir le projet tel que nous l'entendons dans notre travail.

2. Projet d'école, une obligation ?

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 stipule que tout établissement doit présenter à l'Inspection Académique, chaque année, un projet d'établissement, projet d'école dans le primaire. Ce projet d'école est le référentiel des activités pédagogiques d'une année. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et l'impliquerait de ce fait. Il fait l'objet d'une charte écrite et communiquée à l'Inspection Académique qui doit en outre être évalué.

Pourtant, dans les faits, le projet d'école est vécu différemment selon les écoles. Le fer de lance des instructions officielles des années 1989 et 1990 n'a pas manqué d'appeler les observations de chercheurs. La thèse de Rich (1998) démontre que le projet d'école « n'a pas pris ». Certains projets d'école sont « actifs », la plupart ne le sont pas (Pair *et al.*, 1998, p. 127). S'agit-il de projets-papiers ou de projets-réalités ? Rich (1998, 2010) évoque une mise en place lente dans la réalité à cause de freins tels que « la formation des enseignants à travailler en équipe, le flou du concept de projet et l'évaluation des projets » qui n'est pas évidente (*ibid.*, 1998, p. 148). La mobilisation des enseignants face au projet d'école est inégale et plutôt faible, malgré le « soutien actif des services de l'Inspection Académique » pour « motiver la mise en place des projets » (*ibid.*, p. 208).

Le manque d'adhésion des enseignants au projet d'école viendrait de son caractère obligatoire. Pour Bourdieu, la production de projets allait à l'inverse de la liberté de choix, de décisions (Rich, 1998, p. 154). Cette idée est reprise par Garnier (2003, p. 53) qui souligne bien que l'obligation de projet d'école ne conviendrait pas à la profession enseignante dans ces termes : « L'injonction au projet s'impose de fait inégalement aux enseignants selon les démarches des circonscriptions de l'Éducation Nationale. Mais ils n'ignorent pas non plus que la plupart de leurs pratiques n'obéissent pas à cette manière de procéder. Les enseignants font, là, preuve de réalisme en critiquant le caractère formel systématique et écrit du projet tel qu'il leur serait imposé par leurs autorités hiérarchiques : aux yeux des enseignants, l'authenticité du projet se joue en premier lieu dans « l'entre nous » des personnes qu'il engage et tout travail d'écriture satisfait d'abord une demande d'autorisation institutionnelle ».

3. Projet de classe : une liberté d'action

Bien que certains travaux (Rich, 1998, p. 317) montrent que les projets d'école peuvent s'avérer inactifs, il ne semble pas utopique de parler « projets » au niveau des classes. Autant la Loi d'orientation de 1989 présentait le projet au niveau de l'école, autant les derniers textes de 2008 ont pris une tournure plus souple et semblent se recentrer sur la classe et les possibilités offertes à l'enseignant pour mener une pédagogie innovante et interdisciplinaire. La transversalité est ainsi mise en avant en cycle 3, dans la « culture humaniste ». Il s'agit là d'ouvrir l'esprit des enfants sur les « dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques » (Programmes 2008, B.O hors série n°3).

L'histoire n'est plus seulement histoire de France mais aussi histoire des arts. Les liens entre les disciplines, telles que l'on peut les pratiquer à l'appui d'un projet de classe, sont présentés comme facteurs de gain de temps sur les programmes : « La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales » (Programmes 2008, B.O hors série n°3). Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de production d'écrits ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire, en géographie, et même en histoire des arts.

Enfin, la globalisation de certains horaires est une autre mesure présentée dans les textes de 2008 pour encourager les projets de classe. Par le fait, les horaires officiels des cycles 2 et 3 prévoient une durée hebdomadaire globale des enseignements comprenant l'éducation physique et sportive, la langue vivante, les sciences expérimentales et technologie et la culture humaniste. Les instructions précisent que « la déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires » (Programmes 2008, B.O hors série n°3).

Dans sa classe, aujourd'hui, chaque enseignant est libre d'avoir ses propres projets ou pas. Si l'enseignant décide de concevoir un projet, le champ des possibles défini dans les programmes de 2008 est large aussi bien dans la durée du projet que dans son étendue interdisciplinaire comme nous l'avons présenté précédemment.

C'est cette liberté et l'espace créatif sur lesquels le projet de classe ouvre qui nous intéressent. Cette ouverture nous paraît intéressante certes pour l'enfant, mais aussi pour le potentiel du projet à rayonner hors de la classe de l'enseignant initiateur. C'est cette portée qui motive notre étude : la capacité innovante et énergisante d'un projet de classe pour l'école.

III. À l'école : projet et projet

1. Projet de classe et pédagogie du projet

Nous pouvons définir les projets en termes de pédagogie, par rapport à l'enfant. Nous dirons alors que les projets pédagogiques s'appuient sur l'interaction des disciplines entre elles, sur la recherche de sens qui motive l'enfant, et poussent sa curiosité à apprendre dans une finalité engageante et valorisante. Projet de classe et pédagogie du projet sont complémentaires. Ils ont la même culture. Ces notions se recoupent dans l'esprit mais divergent par leur mise en application.

Dans l'un comme dans l'autre, il s'agit de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages, de proposer des situations qui ont du sens pour l'enfant, de proposer des

activités ouvertes vers l'extérieur, vers la société (Dewey), de valoriser socialement les finalités du projet : journal, exposition, spectacle, livre, jardin, ... (Freinet), de concevoir des activités interdisciplinaires, au-delà des programmes scolaires (Centres d'intérêt de Decroly).

Pourtant, alors que la pédagogie du projet voudrait que l'enfant soit acteur de ses apprentissages jusqu'à suggérer le projet lui-même, le projet de classe est souvent conçu par l'enseignant. L'enfant n'agit pas seul (« Aide-moi à agir seul », Montessori) mais cette intervention dans la conception des situations d'apprentissage n'est pas pour autant incompatible avec la pédagogie du projet. L'enseignant garde pour base de sa pédagogie les principes cités ci-dessus. Le tableau 1 propose une présentation du projet de classe au regard de la pédagogie du projet dans la démarche.

Pédagogie du projet	Projet de classe
<div data-bbox="215 763 292 797">Elève</div> <div data-bbox="384 824 620 972"> Accompagnement De l'enseignant </div> <div data-bbox="231 987 252 1021">↓</div> <div data-bbox="215 1055 392 1088">Connaissance</div>	<div data-bbox="831 763 975 797">Enseignant</div> <div data-bbox="997 824 1198 972"> Culture de la pédagogie du projet </div> <div data-bbox="874 987 895 1021">↓</div> <div data-bbox="831 1055 908 1088">Elève</div>

Tableau 1 Tableau comparatif des deux démarches

2. Projet de classe et projet d'école

Quelle peut être à présent la cohabitation entre projet de classe et projet d'école ? Dans les textes, le projet d'école recense les actions pédagogiques de l'ensemble des enseignants, de l'équipe. Or, toujours d'après les textes officiels, chaque enseignant reste libre de la méthode qu'il souhaite adopter afin d'atteindre les objectifs qu'il se fixe pour valider les compétences imposées par les programmes. Le projet d'école a donc un rattachement aux textes versus le projet de classe qui relève, lui, davantage d'un style pédagogique de l'enseignant. Les deux coexistent dans les écoles primaires mais peuvent être indépendants dans la mesure où chaque enseignant prend le relais plus ou moins marqué du projet d'école dans sa classe.

Dans les faits, il peut y avoir projet de classe ou pas, en lien avec le projet d'école ou pas. De la même façon, il peut y avoir projet d'école actif ou pas et chaque enseignant peut en prendre le relais plus ou moins marqué au niveau de sa classe. Outre le projet d'école, les enseignants sont encore libres d'entreprendre un ou plusieurs projets pour leur classe sans être obligatoirement reliés au premier. Le projet d'école est le projet « institué » alors que le

projet de classe est élaboré par l'enseignant, est de l'ordre de l'« instituant ». Une influence est-elle possible entre les deux ?

Pour synthétiser, voici la variété de cas de figures qui peuvent alors se présenter :

⇒	des écoles avec projet d'école actif et projets de classe,
⇒	des écoles avec projet d'école actif sans projets dans toutes les classes,
⇒	des écoles sans projet d'école actif mais avec des projets de classe,
⇒	des écoles sans projet d'école actif et sans projets de classe.

Le tableau suivant présente les différents « projets » de l'école. Le projet de l'école peut rester suffisamment large pour y insérer les projets de classe mais il peut aussi être suffisamment flou pour laisser des classes s'y raccrocher sans rien construire de véritablement concret et porteur pour les apprentissages. La pédagogie du projet est une ligne d'horizon, un fondement pédagogique, une culture à laquelle se raccrochent à la fois le projet d'école et le projet de classe. C'est l'ancrage dans une pédagogie active par opposition à des modèles transmissifs révolus.

PROJET DE CLASSE	PÉDAGOGIE DU PROJET	PROJET D'ÉCOLE
Des apprentissages interdisciplinaires	Donner du sens aux apprentissages	Un plan d'activités pour toutes les classes de l'école
Du sens		
Une démarche d'investigation pour les élèves	Placer l'élève au centre des apprentissages	Un thème prioritaire, des grands axes d'enseignement
Une finalité valorisante	Développer la vie sociale	

Tableau 2 Comparatif des trois projets à l'école

S'il est question de développer des actions pédagogiques innovantes, était-ce bien au niveau du projet d'école qu'il faut s'attacher ? Le cœur des activités réside dans le projet de classe. Parler du projet d'école n'est-il pas avoir une vision trop générale, floue du projet à l'école ? En revanche, le projet de classe ne semble-t-il pas être le foyer du travail des enseignants, l'endroit où il faut aller voir ?

En résumé, le projet à l'école a été et reste parfois décrié. Les critiques tiennent à ce que le projet peut revêtir d'irréel ou irréalisable. Face à cela, dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons tenu à distinguer le projet d'école que nous pourrions qualifier de « projet-papier » à l'appui des recherches (Rich, 1998, 2010) et le projet de classe qui semble bien répondre à l'actualité éducative, et qui correspond au « projet-réalité » lorsqu'il existe. Au risque de nous redire, nous situons notre étude autour du projet de classe.

IV. Les enjeux de l'école dans les années 2010, peut-on échapper au projet ?

La place du projet dans notre système éducatif provient d'une part de l'évolution pédagogique et d'autre part de l'évolution de la société. Sur le plan pédagogique, les pédagogies actives de l'Éducation Nouvelle ont stimulé dès le début du XX^{ème} siècle (Morandi, 1997, p. 125) des méthodes créatives dans les apprentissages. Cette ouverture pédagogique, confortée par la psychologie des années 1980 qui prône un recentrage de l'éducation sur l'enfant en tant que personne, fait converger le monde de l'éducation vers le projet qui « peut être l'occasion d'une démarche pédagogique innovante » (Stevenin, 1992).

D'un autre côté, le projet s'est imposé comme une « nécessité » sociale, une évolution historique devenue culturelle à laquelle l'école ne pouvait pas échapper (Bordalo et Ginestet, 2006, p.5). Y a-t-il un avenir au projet à l'école ou est-ce une mode révolue ? Quelle est la tendance ? Sans que cela soit une question centrale à cette thèse, des indices pourraient permettre d'asseoir la pertinence d'avoir choisi le projet comme point d'appui à cette étude.

1. La société et la concurrence internationale

La volonté d'accompagner plus d'élèves vers la réussite et la massification ont amené les établissements scolaires à penser en termes de projet comme le souligne Dubet (1992, p. 86) qui trouve même les premières causes dans « le choc de mai 1968 ». L'efficacité, le dynamisme, l'innovation, presque le rendement, sont des termes qui étaient peut-être réservés hier au monde de l'entreprise, mais qui deviennent aujourd'hui, de façon induite, ceux de l'école en France.

La concurrence internationale est prégnante et place notre système scolaire en alerte par rapport à celui d'autres pays jugés parfois plus efficaces dans les enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). Ces enquêtes sont menées tous les trois ans dans les 34 pays de l'OCDE. Elles évaluent le niveau de connaissances et de compétences des enfants de 15 ans. Chaque enquête se fait à partir de tests d'évaluation proposés à un panel d'enfants choisis au hasard dans chaque pays.

En 2009, l'évaluation a porté sur la lecture, les mathématiques et les sciences. Les questions se répartissent sur six niveaux de connaissances. Il est évalué à la fois les savoirs et les savoir-faire. L'enquête cherche à démontrer tant les connaissances des élèves que leur capacité à savoir les utiliser en lecture, mathématiques et sciences. En sciences, par exemple, les questionnaires PISA s'attachent, d'une part, aux connaissances et démarches scientifiques de sciences physiques, sciences du vivant, sciences de la terre et de l'univers et technologies. D'autre part, l'évaluation porte sur les compétences : identifier les questions scientifiques,

expliquer les phénomènes scientifiques et utiliser les évidences scientifiques. À travers ces questions, PISA évalue la capacité des élèves à avoir des connaissances et à les utiliser, mais aussi à comprendre les caractéristiques de la science et ses enjeux pour l'homme, ainsi que la capacité à questionner, à critiquer, à s'engager sur des idées.

Cette enquête internationale montre que l'acquisition des connaissances à l'école n'est qu'un premier palier. Le transfert de ces connaissances, les compétences transversales et l'interdisciplinarité devraient être plus présent dans les apprentissages, au même titre que les connaissances notionnelles, selon les conclusions de l'enquête. Le projet resterait donc une méthode pédagogique appropriée.

Les résultats de l'enquête de 2009 présentent d'une part une meilleure réussite des filles par rapport aux garçons dans l'ensemble des pays, et, d'autre part, un classement où la France prend une place d'élève moyen, en baisse par rapport à 2003. Des pays comme la Finlande, le Canada, le Japon remportent les premiers rangs. L'enquête PISA de 2012, la plus récente, montre que la France est au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE mais que les écarts entre les élèves les plus performants et ceux en difficulté s'accroît.

Le classement régulier du système éducatif français sur la scène internationale fait pression sur les écoles dont l'enjeu est la réussite des élèves dans le contexte actuel et face à des pratiques étrangères différentes.

2. En France, quels apprentissages pour quelles compétences ?

Nous l'avons vu précédemment, les dernières instructions officielles proposent des liens entre les disciplines, visent l'ouverture d'esprit de l'enfant, le développement de l'esprit critique, l'autonomie, la culture, les partenariats extérieurs. La pédagogie du projet se lit à travers ces différents points.

En outre, dans les livrets de compétences des élèves de cycle 3, qui est le cycle des approfondissements au primaire et qui regroupe les classes de CE2, CM1 et CM2, figure une compétence transversale de l'élève que l'enseignant doit évaluer : « est capable de prendre part à un projet ».

L'évaluation à école primaire repose sur sept piliers du socle commun. Les compétences que ces piliers comportent doivent être validées à la fin des cycles. Une compétence n'est validée que si tous les niveaux d'acquisitions sont atteints. Par niveau d'acquisition, nous entendons de la simple reconnaissance de la notion à la capacité de l'utiliser dans des situations complexes de transfert.

Ainsi, les notions sont d'abord découvertes par les enfants, puis apprises jusqu'à être restituées sous forme d'exercices d'entraînement et utilisées, à un stade supérieur d'habileté, dans des situations nouvelles différentes du contexte de la notion. La découverte de la notion

amène à son premier niveau d'apprentissage : la compréhension puis la mémorisation de la leçon et l'utilisation dans un exercice d'application. Dans ce premier type d'exercice, il peut être demandé à l'enfant d'être capable de reconnaître le phénomène compris dans la découverte et d'utiliser cette nouvelle notion en appliquant simplement la leçon. Prenons l'exemple d'une leçon d'orthographe : celle sur les homonymes grammaticaux *et/est*.

Dans un premier type d'exercice, l'enfant doit reconnaître, dans un texte, à quel moment il est en présence du verbe être (*est*). Ce stade de la reconnaissance est le tout premier stade de maîtrise de la notion. Puis, dans un deuxième type d'exercice, l'enfant doit compléter des phrases à trous avec « *et* » ou « *est* ». Les phrases peuvent avoir des degrés plus ou moins complexes et de la phrase, on peut passer au texte à trous afin d'augmenter la difficulté et, donc le niveau de maîtrise. Ces exercices scolaires d'entraînement prouvent que l'enfant sait utiliser la notion dans le cadre de l'application stricte de la leçon. Ce stade-là est indispensable à l'acquisition des connaissances mais ne suffit pas pour valider la compétence.

En effet, l'enseignant doit proposer à l'enfant des situations complexes, différentes des situations où la notion nécessaire est en évidence. Ces situations complexes sont des sortes de situation problèmes. L'enfant est-il ici capable de solliciter sa réflexion jusqu'à penser à utiliser la notion appropriée pour résoudre le problème ? C'est le stade ultime à acquérir par l'enfant pour valider sa compétence. Il s'agit du transfert de connaissances. Dans un troisième type d'exercice, l'élève est placé en production d'écrit libre. Va-t-il orthographier correctement « *et* » et « *est* » lorsqu'il en aura besoin ? L'exercice ne porte pas directement sur la leçon sur les homonymes grammaticaux. L'élève va-t-il, de lui-même, réinvestir ses connaissances dans cette situation nouvelle et détachée de l'enseignement grammatical ciblé ? Certains enfants sont capables d'atteindre ce stade rapidement, en quelques semaines, d'autres auront besoin d'un cycle scolaire.

En proposant ainsi des situations complexes nouvelles, l'enseignant habitue l'élève à réinvestir ses connaissances, à s'adapter. L'école prépare l'enfant à acquérir l'attitude qui lui sera nécessaire lorsqu'il sera le citoyen de demain. Cette progressivité dans l'acquisition des programmes repose sur une démarche d'apprentissage apparue avec le Socle Commun des Connaissances et des Compétences (Décret du 11 juillet 2006). Il s'agit de la « démarche par compétences » reposant sur une mise en activité des élèves par des situations complexes. Ces situations complexes ne signifient pas placer l'élève dans des activités difficiles mais face à des situations qui font sens pour l'élève, qui s'inscrivent dans un contexte réel tel que l'écriture d'un journal ou la réalisation d'une toise pour la classe et qui sollicitent de la part des élèves des compétences multiples auxquelles les élèves font appel pour son aboutissement. Le projet comme méthode pédagogique s'inscrit parfaitement dans la démarche par compétences puisqu'il implique des relations entre les disciplines et une finalité concrète qui prend tout son sens pour les élèves. C'est ainsi dire que le projet apparaît comme une méthode pédagogique qui reste actuelle.

3. Vers une « pédagogie culturelle » ?

Tassin (2010) voit, dans le retour aux fondamentaux du socle commun, une amorce de pédagogie qu'elle dit d'un nouveau style : une pédagogie « culturelle » mais qui n'est pas sans rappeler la pédagogie du projet. Selon elle, « retourner au fondamental » peut être aussi « pratiquer une pédagogie interdisciplinaire donnant plus de sens aux apprentissages », « nous ne voulons pas d'une culture marginale souvent considérée en opposition aux apprentissages dits sérieux, mais bien une culture intégrée aux apprentissages, leur donnant sens » (*ibid.*, p. 29). Tassin (2010) illustre ses propos par des exemples concrets issus de son expérience de professeur de pédagogie. Nous citons son témoignage :

« Mais quand les étudiants comprennent qu'à partir du château (ou d'un autre élément patrimonial) de leur village, ils peuvent mener un projet qui inclut de nombreux apprentissages prévus dans le programme en éveil historique (l'habitat au Moyen-Age), en musique (découverte d'instruments d'époque), en mathématiques (étude de solide), en lecture (recherche d'informations dans des livres, lecture documentaire sélective), en langage oral (dramatisation), cela n'apparaît plus comme une matière en plus, mais comme un moyen d'intégrer les apprentissages et les rendre significatifs. » (Tassin, 2010, p. 29)

Au-delà de socle commun, Tassin (2010) parle de « socle culturel commun » à partir de l'interdisciplinarité :

« Lorsque nous parlons de culture à l'école, nous ne pensons pas seulement à la culture artistique, mais aussi à une culture scientifique, historique, philosophique... en parcours croisés. [...] Comparer la représentation du vent dans des peintures avec l'observation scientifique. Faire des expériences d'optique à partir d'observation de peintures. » (Tassin, 2010, p. 30)

Finalement, Tassin (2010) pense que le socle commun, et l'esprit qui s'en dégage par la « culture humaniste », est une opportunité de dégager une nouvelle dimension pédagogique dans laquelle le projet interdisciplinaire prend toute sa force et s'inscrit pour mieux servir les disciplines, sans en rajouter aux programmes.

« De nombreux autres exemples pourraient être donnés pour montrer non seulement qu'un travail culturel est possible aux cycles 1 et 2, mais que, loin de s'opposer aux apprentissages fondamentaux, il peut motiver les enfants à ce travail qui acquiert ainsi du sens. » (Tassin, 2010, p. 30)

Dans sa publication, Tassin (2010) fait référence à des projets menés dans des classes au Chili, en Belgique, au Québec, des pays dont le dynamisme pédagogique est reconnu. Ceci laisse penser que le projet de classe n'est pas désuet mais qu'il représente, au contraire, toujours aujourd'hui et encore demain un bon support pédagogique.

V. Des dérives avérées du projet de classe

1. Le projet : flatteur de l'ego

Nous soulevons ici les résultats des travaux d'un groupe de praticiens chercheurs réunis autour de Tilman (2004), Le Grain, atelier de pédagogie sociale. Ces enseignants travaillent sur le projet depuis une trentaine d'année en le mettant en pratique dans des classes mais aussi en portant des réflexions sur ce sujet dans le but de proposer aux formateurs et enseignants des pistes d'amélioration de la pratique de conduite de projets. Les membres du Grain dont Tilman (2004) ont identifié des dérives dans la pratique de la pédagogie du projet. Ce ne sont pas les seuls, Boutinet (1990, 1992*b*) l'a fait auparavant.

Le projet ne va pas sans dérives, il faut en être conscient. Parmi elles, nous notons la tendance que pourraient avoir certains enseignants, investis dans le projet, à « en faire une affaire personnelle » (Tilman, 2004, p.153) et à utiliser le projet comme une fin existentielle pour eux et non plus comme un moyen pédagogique. Le projet serait là un « alibi » qui valoriserait l'enseignant aux yeux de ses pairs, flatterait son ego. Ce fameux projet est « un produit humain dans toute son ambivalence », comme l'écrit Boutinet (1992*b*, p. 104), il est produit par une individualité ou une collectivité, parfois les deux à la fois. Nous sommes là loin des concepts pédagogiques des fondateurs de l'École Nouvelle pour lesquels tout partait des enfants. La première dérive possible du projet est donc de ne pas placer l'enfant au cœur mais la démarche d'un enseignant ou d'une école au centre et de faire du projet la projection de son *ego*.

2. Le projet pour sa finalité

Tilman (2004) a, en outre, constaté que les personnes qui mènent des projets risquent d'être pris par l'obsession de la finalité du projet. L'aboutissement du projet passerait là en priorité alors que l'objectif premier des projets éducatifs est le « chemin » qui mène à la finalité du projet et son « potentiel formatif » (*ibid.*, p.154). C'est ce que Bordalo et Ginestet (2006, p.8) appellent la « dérive productiviste » qui consiste à privilégier la finalité du projet au détriment des apprentissages visés au cours de l'élaboration de ce projet. En prenant le projet à bras le corps, le risque serait que les enseignants interviennent de façon trop directive sans laisser suffisamment de place à la réflexion et aux ajustements qui devraient jalonner le processus d'élaboration du projet et qui serait, selon Tilman (2004), plus important que d'arriver au bout du projet. Cette dérive a aussi été mentionnée par Boutinet (1990) comme celles d'une « obsession techniciste ». L'enseignant pourrait s'enfermer dans la rigidité d'un projet conçu à l'avance et s'obstinerait à achever le projet tel que conçu sans laisser de place aux ajustements de parcours.

À l'inverse, laisser une totale liberté aux élèves et aux enseignants pour créer leur projet au fur et à mesure serait une autre dérive car cela ne servirait pas des apprentissages construits par une démarche guidée (Bordalo et Ginestet, 2006, p. 8). Les membres du Grain (Tilman, 2004, p.155) estiment que les projets pédagogiques sont parfois menés obstinément à leur terme sans suffisamment d'évaluation formative en cours de conduite. Cela ferait encore passer comme prioritaire l'*ego* des meneurs de tels projets devant une élaboration progressive faite de réajustements et de changements pour s'adapter en cours de route à l'évolution du projet selon le contexte et les contraintes et qui serait pourtant la démarche la plus formatrice sur le plan pédagogique.

Faudrait-il s'attendre à ce que nous puissions rencontrer dans notre recherche des meneurs de projets dont l'obsession inconditionnelle pour la finalité du projet et pour leur *ego* soit la priorité ? Que penser dans ce contexte de la propagation de ces projets à d'autres classes ? Peut-on envisager des propagations différentes selon le filtre de la personne (meneuse ou pas) ou selon le discernement pédagogique ?

3. Tout est-il projet ?

En observant les projets dans les écoles, les praticiens du Grain (Tilman, 2004, p. 156) ont remarqué que le mot projet revêt une telle largesse de sens que, dans les écoles, on appelle projet toutes sortes d'activités. Ainsi donc des « activités scolaires classiques » sont rebaptisées « projets » de manière abusive car il ne s'agit pas de véritable projet. (Meirieu, 2000, p. 226) dénonce cette tendance de certains enseignants à vouloir tellement prendre en compte les besoins de leurs élèves qu'ils baissent leurs exigences en matière de savoir et font une « vague animation socioculturelle » pour reprendre l'expression d'Hameline. Dans ces cours, « l'ambiance y est sympa mais on n'y apprend pas grand-chose » (*ibid.*, p. 226). À vouloir faire du projet pour du projet, certaines classes peuvent être actives certes, mais sans rien apprendre. Perrenoud (1996) reproche à son tour cette dérive. Tilman (2004) estime que ce qui est en cause ici est la tendance des enseignants à vouloir attribuer la dénomination de projet à des tâches d'apprentissage pour s'attribuer la connotation moderne de la pédagogie du projet. Nous verrons que cela se confirme dans notre recherche d'où l'importance que nous avons donnée à la délimitation des acceptions de projet à l'école. Tout « projet » qui revêtirait une tendance à l'animation plus qu'au véritable objectif d'apprentissage est-il pédagogiquement bon à propager ? Là n'est pas exactement la question qui sous-tend notre travail mais cela pourrait faire l'objet d'une étude intéressante.

Cette dérive à reprendre pour le compte d'un projet toute activité de l'ordre de l'animation, pourrait provenir d'une forme de pression qu'ont les enseignants à mener des projets pédagogiques. Il s'agit d'une sorte d'injonction paradoxale analysée par Boutinet (1990, p. 157) et les membres du Grain (Tilman, 2004). En étant contrainte de mener un projet qui lui serait imposé, la personne sous tension développerait « des comportements régressifs » comme la soumission ou la culpabilisation ».

4. Le projet à tout prix

Certains enseignants pourraient mener des projets pour être dans la tendance alors que leur projet n'a pas été créé selon des questions pédagogiques ni à partir des besoins d'un groupe d'élèves. Il s'agit d'une dérive qualifiée de « dérive mimétique » par Boutinet (1992b, p. 104) qui résulterait de la mode du projet. La personne veut à tout prix travailler en projet, cédant à la tendance et à l'activisme. Elle enchaînerait alors des projets comme une course effrénée lui dirait d'aller de l'un à l'autre sans pour autant avoir terminé le premier.

Cette forme d'hyperactivité consacrée au projet est pointée du doigt par Boutinet (1992b, p. 103) notamment telle une dérive « hypomaniaque » selon laquelle les enseignants élaborent des projets et les vivent pour le simple fait de mener des projets, d'être dans l'action (la bonne) en oubliant pourquoi ils le font. Nous imaginons là des enseignants qui fonctionnent, dans l'exercice de leur fonction, selon une tendance pédagogique mais, davantage encore, une tendance sociale et institutionnelle qui les éloigne encore des méthodes actives à l'origine de la pédagogie du projet pour lesquelles le cœur de la conception était l'enfant et son développement.

2.5 Le projet utopie

Enfin, le projet pourrait être vécu comme une utopie. Ce sont des projets qui n'arrivent jamais au bout. Les projets choisis portent parfois un idéal de société ou de citoyenneté, ils comportent un part d'imaginaire et peuvent être vus comme des vecteurs de changement. Certains de ces projets peuvent être conçus par les enseignants sans permettre de s'adapter aux réalités du quotidien, de l'école, des élèves. Ils ne peuvent aboutir dans l'espace et dans le temps, ils sont trop ambitieux. Ce qui a été annoncé comme finalité du projet ne se fera donc jamais.

Sur le plan pédagogique, un projet sans son aboutissement produit l'inverse de ce qui aurait pu être porteur pour l'enfant car le sens n'est plus. Cette dérive utopique (Boutinet, 1992b, p. 104) pourrait aussi venir d'une agitation à toujours vouloir mener des projets sans toujours penser aux « raisons de sa nécessité » (Courtois et Josso, 1997, p 9-13). Certains enseignants peuvent alors être tentés de se replier sur de « *microprojets* » qu'ils font se succéder à court terme car ils seront mieux maîtrisés. Ces « *microprojets* » sont pourtant souvent trop sectoriels.

Chapitre 3 Revue de questions

La présentation précédente du cadre de notre travail nous amène à formuler la problématique suivante :

Considérant l'école comme un groupe de personnes travaillant théoriquement ensemble, pouvons-nous observer des mécanismes d'influence sociale dans l'élaboration des projets de classe ? Le projet peut-il se transmettre d'une classe à l'autre ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Au cours de notre travail, nous tenterons de répondre aux questions qui sous-tendent cette problématique et définissent le cadre de notre recherche. Voici ci-après la présentation de notre questionnement progressif.

I. Questions autour de l'élaboration d'un projet à l'école : « par quel bout le prendre » ?

1. Un mécanisme du « bas vers le haut » plutôt que du « haut vers le bas » ?

Comme nous l'avons expliqué précédemment, notre recherche prend appui sur l'émergence de certaines études sur le projet d'école (Dubet, 1992 ; Rich, 1998, 2010) qui ont observé son fonctionnement souvent insatisfaisant sur le terrain, au sein des écoles. Les politiques ont eu la volonté de mettre en place des projets d'école, des Instructions officielles ont été posées. Pourtant, le projet d'école institué par les textes ne semble pas être là où se trouve le véritable dynamisme. Le « top-down » ne serait pas la vraie question.

Dans notre thèse, nous proposons d'aborder le sujet dans l'autre sens, d'aller voir à la base, dans les classes, où fourmillent les projets s'il y en a, d'aller voir ce qui s'y passe en termes de dynamisme des enseignants. Si le projet d'école ne fonctionne pas sur le mode « haut vers bas », nous voulons savoir s'il peut y avoir des impulsions à partir des « projets de classes » qui créeraient une impulsion de type « bas vers haut », le « bottom-up ». Nous proposons de nous dégager des textes pour tenter de comprendre les processus qui se vivent réellement dans les écoles autour de la question du « projet de classe ».

Les recherches antérieures sur le projet n'ont pas envisagé la question sous cet angle-là. Le projet au sens large a fait l'objet d'études. Nous l'avons vu précédemment, Boutinet

(1990) a étudié la notion de projet dans la société et pour l'homme. Le projet d'école a été traité par Dubet (1992) et Rich (1998, 2010). Les écrits sur le projet de classe concernent, quant à eux, l'aspect pédagogique, didactique. Nous avons trouvé des références bibliographiques à destination des enseignants sur la manière d'écrire un projet, ou des recueils de projets expérimentés dans des classes. Des recherches ont été faites sur l'influence d'un projet mais sur un groupe d'élèves. Elles concernent l'impact sur l'apprentissage des enfants, l'interaction des élèves entre eux, le travail de groupe, ainsi que l'interaction maître – élève dans la même classe. Notre questionnement sur le projet à partir de l'aspect des relations entre les enseignants semble nouveau.

Nous nous demandons si le cœur du moteur du projet ne se situe pas dans les classes plutôt que dans les textes. Nous envisageons d'aller chercher les mécanismes « *micros* » dans les écoles, d'aller voir comment fonctionnent les enseignants, quels sont les phénomènes induits non pas par le projet d'école mais par le projet de classe. Quand bien même le projet d'école et le projet de classe se télescoperaient, nous souhaitons voir comment.

La pédagogie du projet laisse penser qu'un projet de classe se construit avec les élèves d'une classe afin de répondre à des objectifs d'apprentissages propres à la classe. Alors comment serait-il possible que paradoxalement ce projet sorte du cadre de la classe pour se propager à d'autres classes ? Le projet peut-il se transmettre ? Si nous observions que des projets de classe gagnent d'autres classes, nous chercherons à savoir comment. Si les projets de classe restent, au contraire, propres à une classe, nous nous demanderons pourquoi.

2. Un mécanisme d'une à plusieurs classes ?

Est-ce possible de vivre un projet de classe à plusieurs classes ? Nous pouvons ici nous interroger tout d'abord sur le partage des tâches. Est-ce que l'idée est de dire qu'un enseignant initie un projet pour sa classe à partir d'un thème, et que les enseignants d'autres classes reprennent le thème pour décliner leur propre projet de classe sur ce même thème ? Est-ce qu'au contraire, à partir du thème lancé par un enseignant, d'autres s'y rallient et travaillent en coopération avec l'initiateur dès la conception du projet pour toutes les classes fédérées, jusqu'à concevoir une finalité commune, la présentation d'un travail à plusieurs classes dans une ultime étape telle qu'un spectacle ou une exposition ?

Ensuite, nous pouvons nous demander ce qui pourrait stimuler l'impact d'un projet de classe sur une ou plusieurs autres classes là où l'incitation à travailler ensemble sur un projet d'école ne prend pas toujours. La propagation d'un projet de classe à d'autres classes viendrait-elle de l'intérêt pour le projet lui-même, pour le thème, pour la qualité des apprentissages délivrés aux élèves ou est-ce qu'il convient davantage de chercher dans la relation entre enseignants ?

Envisageons chacune de ces raisons.

2.1. Un accord à plusieurs autour de la tâche ?

La première, l'intérêt pour le thème du projet, nous semble aléatoire tant les enseignants d'école primaire ont pour mission de travailler sur toutes les disciplines et peuvent être touchés de ce fait par nombre de thèmes et de projets. Selon le projet toutefois, les intérêts peuvent converger ou diverger au sein des équipes pédagogiques au même titre que pour un projet d'école. Seule la convergence pourrait mener à la propagation d'un projet sur d'autres classes. Pourtant, cette raison paraît encore vulnérable. Un projet implique une certaine durée : un trimestre, une année, de possibles ouvertures vers l'extérieur de la classe : intervenants, sorties, ainsi qu'une finalité pour mettre en valeur le travail complet des enfants : représentation, exposition, ... Ce travail de longue haleine pourrait être mis à l'épreuve dangereusement si seul le thème du projet ralliait les classes entre elles.

En somme, l'unique intérêt pour le thème paraît insuffisant pour fonder le travail de tout un projet sur plusieurs classes. Cela pourrait impulser le projet mais risquerait *a priori* de s'essouffler sur la durée en raison du travail de fond nécessaire. Toutefois, une nouvelle question semblerait intéressante : existe-t-il des types de projets plus à même que d'autres à faire tâche d'huile dans l'école ? Si oui, lesquels ?

S'agissant toujours de la mécanique de construction des projets par propagation de classe en classe, explorons à présent le questionnement qui concerne l'intérêt prêté à la qualité des apprentissages.

2.2. Un accord à plusieurs autour de l'intérêt des élèves ?

Partons du principe que faciliter l'accès aux apprentissages pour les élèves est une préoccupation permanente pour les enseignants même si c'est un concept contesté parfois (Ranjard, 1997). Cela explique pourquoi la pédagogie du projet, décriée à l'époque où certains enseignants basaient tous les apprentissages dessus, reste une ressource active dans la conception des apprentissages par les enseignants. Cependant, cela n'explique pas entièrement pourquoi un projet de classe peut se propager à d'autres classes.

L'enseignant qui souhaite maximiser l'efficacité de son apprentissage pourrait aller chercher des idées dans les classes voisines mais pour servir l'intérêt de sa propre classe. Accéder à une meilleure réussite des élèves nous semblerait donc être plus une conséquence qu'une cause à la propagation d'un projet à d'autres classes.

2.3. Un accord à plusieurs favorisé par les relations entre les enseignants ?

Enfin, la troisième raison évoquée pour expliquer le phénomène de propagation est la relation entre enseignants. Il est assez commun de penser aux enseignants seuls dans leur classe face à une trentaine d'élèves. Pourtant, les enseignants ne manquent pas de sujets de conversations professionnelles communes. Il s'agit en effet d'échanger sur les élèves que les collègues des classes antérieures ont connus. Il s'agit en outre de se mettre en accord sur les Instructions officielles, sur la répartition des programmes entre les classes, et parfois sur les méthodes pédagogiques qu'il convient de travailler en cohérence d'une année sur l'autre : méthode de lecture et techniques opératoires par exemple.

Ces échanges sur la pratique sont un minimum inévitable et donnent de l'importance à la qualité de la communication entre les enseignants. De ce fait, il semble naturel de penser que la propagation des projets de classe puisse trouver racine dans l'interaction entre enseignants de manière libre et spontanée. C'est là le point qui anime en conséquence la suite de notre questionnement.

II. Le sujet d'étude : une question de relations entre les enseignants ?

À la lumière des recherches exposées précédemment dans la partie sur le concept de projet, la question des mécanismes de conduite de projet à l'école nous apparaît pertinente à envisager sous l'angle des dynamiques humaines. C'est la raison pour laquelle nous faisons le choix de nous intéresser à la conduite de projet en termes d'actions de l'équipe pédagogique et de nous recentrer sur les interactions entre enseignants dans le cadre de la mise en projet. Plus encore qu'aller voir le fonctionnement des enseignants sur les mises en place de projets, c'est observer le fonctionnement des enseignants entre eux, en équipe, qui nous intéresse.

La fonction sociale du projet sur l'école est d'ailleurs présentée comme l'effet positif du projet par Gather Thurler (2000, p. 130). Cette dernière reprend là les travaux de Devineau (1998) qui montrent que ce qui peut changer avec le projet n'est pas à observer dans le scolaire mais dans le social d'une école, entre les enseignants. Gather Thurler (*ibid.*, p.131) note que le projet d'établissement peut, selon elle, exister non plus par rapport à sa programmation d'activités mais davantage par rapport « à la construction collective et coopérative du changement » car le projet va permettre aux enseignants d'interagir quant à leur attitude, leur culture pédagogique, leurs besoins. Nous sommes, là, au cœur de ce que nous voulions observer au cours de nos travaux de recherche. Le questionnement suivant vient resserrer encore les concepts les plus justes qui cernent notre sujet d'étude.

1. L'individualisme enseignant ?

Gather Thurler (2000) estime que les enseignants sont des personnes qui travaillent de plus en plus en équipe poussées par des mesures institutionnelles dont le projet d'école, malgré un bagage culturel individualiste reconnu.

« Le métier d'enseignant fait ainsi partie, selon elle (Gather Thurler, 2000, p. 65), des professions qui favorisent l'isolement : il demeure légitime de travailler seul, dans un espace protégé contre toute ingérence. »

Gather Thurler (2000) s'appuie sur une citation de Ranjard (1997, p. 344) pour dépeindre ce profil enseignant.

« Deux sources de satisfaction me paraissent éclairantes, parce qu'elles concernent l'enfant à l'intérieur de l'adulte enseignant. Elles satisfont des désirs qui ont contribué à pousser cet ancien enfant à rester toute sa vie dans l'école ; à choisir un métier dont il savait depuis toujours qu'il procurerait ces deux satisfactions-là. Je veux parler de liberté et du pouvoir. Liberté ou indépendance individuelle, possibilité et « droit » de ne pas être interdépendant, et pouvoir sur les autres ».

Lortie (1975, p. 73), quant à lui, décrit tout autant l'enseignant comme une personne isolée, qui se replie sur des actions de classe et refuse tout projet qui la délogerait de son protectionnisme. De multiples travaux ont étudié la culture de l'enseignant et ont montré qu'elle n'était pas celle de l'échange des pratiques. Gather Thurler (2000, p. 73) critique ce portrait qu'elle juge « excessif et sans nuances ».

Quand bien même l'individualisme serait ancré dans la culture enseignante et les enseignants seraient, selon certaines études, des personnes peu audacieuses qui ne se risqueraient pas à une pédagogie innovante et se rassureraient en pratiquant des méthodes au fonctionnement reconnu (Gather Thurler, 2000, p. 73), Gather Thurler viserait une analyse plus fine en ajoutant que cette attitude serait liée à la peur des enseignants de sortir du lot, de se distinguer en mettant en avant un projet, une innovation. Les enseignants auraient, par conséquent, peur du jugement de leurs collègues qui pourraient leur reprocher leur zèle. Le caractère individualiste des enseignants mis en avant par les travaux précédemment cités devrait être modulé en outre en tenant compte de la communication informelle qui se joue dans certains lieux de l'école comme la salle des professeurs et la cour de récréation (*ibid.*, p. 73).

2. La question interrogée serait celle des relations entre enseignants

Une mentalité individualiste doublée d'un isolement géographique (chaque enseignant dans sa classe) conduisent à se questionner sur les relations et non relations entre les

enseignants dans une école. Les demandes de conseil à un collègue sont ponctuelles et l'on reste loin d'une communauté fondée sur l'échange et l'analyse des pratiques (Gather Thurler, 2000, p. 70). En se protégeant contre tout jugement, l'enseignant reste isolé en cas de problème dans sa classe tout comme il peut rester frustré de ne pas être suffisamment reconnu dans une forme innovante de pédagogie. Seul dans sa classe, l'enseignant ne s'expose pas aux critiques de ses collègues certes, mais il s'isole aussi des compliments.

Ce sont les mesures institutionnelles telles que l'instauration du projet d'école (1989) qui pousseraient, selon Gather Thurler (2000, p. 76), les enseignants à travailler ensemble. Pourtant, elle imputerait l'échec de ces mêmes projets à la mentalité individualiste des enseignants. Dans le cadre de notre thèse, il ne s'agira pas pour nous d'étudier les mentalités des enseignants, ni leur profil psychologique. En revanche, les travaux de Gather Thurler (2000) nous conduisent à faire émerger l'étroite imbrication entre les mécanismes de projet à l'école et des relations entre enseignants. Gather Thurler place les relations entre enseignants au cœur même de la démarche pour réussir un projet d'école (*ibid.*, p. 135). Selon elle, « cela représente la partie la plus difficile de la démarche. La construction d'un projet fonctionne comme un accélérateur en même temps qu'un analyseur de l'établissement comme système social complexe, lieu de travail mais aussi de vie et de relations ».

C'est cela même dont nous nous saisissons dans les travaux de Gather Thurler. Il s'agit d'étudier les mécanismes d'élaboration d'un projet au sein de ce « système social complexe » qu'est l'école. Cependant, alors que le chercheur porte son attention sur les mécanismes sociaux autour du projet d'école, nous choisissons de nous préoccuper des mécanismes sociaux autour des projets de classe. Nous chercherons à savoir s'il existe une dynamique expansive des projets de classe vers l'école par le mode de relations entre enseignants.

Pour en revenir aux relations entre les enseignants au sein d'une école, nous nous appuyons à nouveau sur l'analyse de Gather Thurler (2000, p. 77) qui identifie et nomme trois styles d'interaction entre les enseignants dans leurs établissements. Il peut y avoir, selon elle, des regroupements d'enseignants de même niveau de classe : c'est la « balkanisation » (*ibid.*, p. 77). Il peut aussi se former une sorte de « grande famille » (*ibid.*, p. 85) dans des écoles où le climat social est bon ainsi que l'entente amicale des enseignants. Cependant, ces ententes mènent le plus souvent à des discussions de « sociabilité » ou de « solutions pragmatiques » plus que des « réflexions critiques » ou des « questions pédagogiques » car l'entente amicale n'est pas l'entente professionnelle (Boncompain-Katz, 2013, p.32, 33). Enfin, il peut s'observer une « collégialité contrainte » (Gather Thurler, 2000, p. 82) basée sur des réunions planifiées pour des échanges professionnels institutionnalisés certes mais qui peuvent mener à la surcharge des enseignants.

Les relations entre enseignants sont donc inscrites dans un contexte propre à chaque école et qui nécessitera notre attention au cours de notre recherche. Toutes les écoles ne fonctionnent pas de la même façon, c'est la raison pour laquelle nous irons chercher ce qui se passe dans chaque école et nous nous questionnerons sur les mécanismes des enseignants certes mais d'une école. Nous voulons étudier chaque école comme un groupe social à part

entière et tenter de comprendre comment les choses se passent en termes de projet dans ce groupe social.

À ce titre, nous précisons que notre étude s'inscrit bien au niveau des écoles primaires et non secondaires. Les spécificités disciplinaires des enseignants du second degré pourraient induire selon nous des relations d'un ordre différent des relations des enseignants du primaire en charge de toutes les disciplines, telles que des complémentarités liées à la matière enseignée. C'est la raison pour laquelle nous choisissons d'étudier les processus sur la question du projet limités aux écoles primaires. Nous pensons que l'intérêt de notre problématique repose sur le fait même que les enseignants du primaire exercent leur métier sur les mêmes disciplines.

Comment les enseignants communiquent-ils entre eux ? Est-ce que les interactions s'observent dans un cadre formel : en concertations, réunions de cycle, ou dans un cadre informel tel que le temps des récréations, les pauses repas, ou autres ? Si le cadre informel est retenu, s'il s'avère que le glissement du projet d'une classe à d'autres s'élabore aussi dans des temps et lieux extérieurs à l'école, cela interroge les types d'interactions observables entre les enseignants concernés. S'agit-il de relations plus amicales que professionnelles ? Quel type d'entente prime dans les interactions ?

Or, si une partie des interactions dépasse le cadre formel de la classe, de l'école, est-il possible d'inciter ces interactions ? Outre l'entente entre les personnes, serait-il judicieux de lier la question des interactions entre enseignants à des conditions telles que la taille de l'équipe pédagogique de l'école, le climat social de l'école, le leadership du directeur d'école, ou autre chose. Au fond, nous pouvons nous demander sur quoi se fondent les interactions entre les personnes et quelles peuvent être les motivations des uns à travailler avec les autres sur un projet.

Finalement, une solution consisterait à penser que les enseignants vivent en interactions continues dans l'école et que, dans ce cas, la propagation des projets résulterait de ce mode de comportement. Une autre possibilité serait de dire que les enseignants vivraient communément dans leur classe et qu'ils n'interagiraient qu'à l'occasion de projets. Dans les deux cas, puis dans l'un par rapport à l'autre, nous pouvons nous demander s'il existe un contexte propice à ces interactions. Et si oui, lequel ?

Dans une équipe pédagogique, nous pouvons supposer que les préoccupations des enseignants peuvent être différentes selon les personnes. À travers les projets, certaines peuvent montrer un réel centrage sur l'enfant quant à leur méthode, d'autres peuvent traduire des préoccupations davantage d'ordre social : le climat avec les collègues et l'appréciation de la hiérarchie. Cela tient-il donc d'un contexte professionnel ou d'un profil de personnes en relation ?

Dans le processus d'un projet de classe déteignant sur d'autres classes, devons-nous y voir le développement d'innovations pédagogiques ou bien l'étayage d'un enseignant par un autre plus expert et qui profitera aux deux, aux yeux des collègues et des parents d'élèves ?

Irions-nous même jusqu'à observer qu'un projet de classe peut faire tâche d'huile sur toute une école ?

III. Une thèse recentrée autour de la question de l'influence sociale

Notre sujet de recherche s'ancre dans le domaine de la psychologie sociale puisqu'il s'agit d'observer des phénomènes sociaux au cours de la mise en place de projets.

Nous avons au départ pensé que la mécanique des projets de classe sous-entendrait de s'intéresser aux phénomènes innovants dans les classes, en référence aux apports des pédagogues de l'École Nouvelle (*supra*, p. 34). Or, dans les groupes très solidaires, il ne serait pas tant question d'innovation mais d'imitation (Moscovici, 2007, p. 82). S'intéresser exclusivement à l'innovation serait tronquer notre recherche en ne s'intéressant qu'aux écoles moins solidaires. En souhaitant observer les mécanismes dans toutes sortes d'école, des plus au moins solidaires, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la question qui se pose à nous et qui est la suivante : quelle place les enseignants les plus innovants en matière de projets de classe peuvent-ils se faire dans des groupes école très solidaires ? Qu'en est-il de la propagation de leurs projets vers d'autres classes ? Le paradoxe qui pourrait se vivre là selon les apports de Moscovici (2007) entre innovation et imitation anime notre curiosité pour la suite de la recherche.

Ce paradoxe montre les limites à ne considérer notre sujet qu'en termes d'interaction. Le phénomène que nous cherchons à expliquer soulève non seulement des questions d'interactions entre enseignants mais plus encore d'influence. En effet, en considérant l'influence sociale, il nous est permis d'intégrer à cette étude non seulement l'activité observable entre les enseignants mais aussi les initiatives individuelles qui peuvent se répercuter sur l'équipe sans entrer dans une action commune immédiate et publique. Nous arrivons ainsi au cœur même du questionnement sur l'objet d'étude.

À l'origine du phénomène de propagation horizontale d'un projet de classe se trouve un enseignant. En modifiant même inconsciemment la pratique d'un autre enseignant, cet enseignant source ferait preuve d'influence auprès d'autres classes, d'autres enseignants cibles. C'est donc bien sous l'angle de la psychologie sociale qu'il nous semble pertinent d'interroger le mécanisme « *micro* » qui nous intéresse.

La première question qui nous apparaît est relative au type d'influence. Dans le cas d'interactions visibles entre les enseignants, nous pouvons supposer observer des phénomènes d'influence directe, publique. En revanche, dans le cas d'un enseignant en minorité dont l'initiative individuelle de projet est la source d'influence sur ses collègues, nous pouvons nous questionner sur l'immédiateté de l'influence ou sur un impact à retardement. Dans le

phénomène étudié, s'agit-il d'une influence publique et manifeste ou bien latente ? (Moscovici, 1979, 2007 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995 ; Mugny *et al.*, 2007)

À la recherche d'études antérieures sur l'influence entre enseignants, sur les interactions entre professeurs en école primaire, nous avons trouvé quelques résultats qui restent cependant éloignés de notre objet de recherche.

Une étude anglaise (Trotman, 2009) aborde la collaboration de professeurs d'école primaire quant à l'implantation d'un programme informatique inter-écoles. Une autre étude (Park & *al.*, 2007) s'est intéressée à l'influence de l'interaction des professeurs sur leur progression professionnelle. Elle repose sur quatorze entretiens qualitatifs de professeurs et concerne l'amélioration du niveau de salaires des professeurs aux États-Unis. Une troisième étude, française, traite de la question de l'activité des maîtres conjointe avec d'autres enseignants et des intervenants extérieurs (Garnier, 2003). C'est ce dernier travail qui aurait pu se rapprocher du nôtre. Pourtant, il en reste éloigné car il traite des interactions avec des intervenants extérieurs là où nous nous intéressons aux enseignants à l'intérieur même du groupe école.

La recherche de Garnier (2003) décrit « la diversité des apports extérieurs comme étant intégrée à l'idée d'un projet global de la classe » selon les termes de son auteure. L'enquête a été menée sur huit écoles élémentaires publiques en milieu urbain et repose sur quatre-vingt-treize entretiens avec des enseignants. La question est ici centrée sur l'enseignant et les formes de partenariat qu'il peut entretenir avec des collègues et intervenants extérieurs dans sa propre classe. La similitude avec notre objet d'étude porte sur le travail en projet. En effet, Garnier parle du projet de classe autour duquel s'imbriquent les intervenants. Nous avons fait référence à son enquête (*supra*, p.36) pour relater les propos qu'elle a obtenus des enseignants sur le projet de classe. Il existe toutefois plus de différences que de similitudes entre notre questionnement et le sujet d'étude de Garnier. Le point d'ancrage de Garnier est la classe et l'enseignant référent, la recherche porte sur les partenaires extérieurs avec qui l'enseignant va travailler. Ces partenaires : intervenants municipaux ou autres, collègues, interviennent en amont du projet élaboré entre l'enseignant et eux. Or, dans l'analyse des influences induites par le projet que nous souhaitons mener, le type de relations sera différent tout comme les acteurs en présence. On n'analysera pas le partenariat en amont dans la réflexion qui mène au projet mais les conséquences du projet sur le plan de la relation. L'angle de vision ne reste pas au niveau de la classe (Garnier, 2003) mais s'ouvre au reste de l'école.

Finalement, sur la question des mécanismes d'influence sociale produits au sein de l'équipe à partir d'un projet de classe, nous n'avons pas trouvé d'étude préalable qui pourrait étayer notre démarche. Pourtant, la tâche, que représente le projet, choisie pour observer les influences entre enseignants semble revêtir un enjeu tout à fait actuel dans la mesure où l'une des questions du système éducatif est celle de la formation des professeurs dont le cadrage autour du référentiel de compétences professionnelles des enseignants (2013) met explicitement en avant des compétences de l'ordre de la communication, de la collaboration, du travail en équipe.

Depuis les socio-constructivistes, de nombreuses recherches sur les interactions dans les apprentissages (Baudrit, 2010a, 2010b) ont montré l'importance des autres dans les processus d'apprentissage. Récemment, Reynolds & Camilleri (2010) ont écrit sur l'approche trilogique de la connaissance par laquelle nous apprenons autour d'activités collaboratives. Reynolds & Camilleri (2010) insistent sur la nécessité de développer des pratiques collaboratives afin d'améliorer ce qu'ils appellent les « processus de création de la connaissance ». Dans une école, les travaux collaboratifs d'enseignants pour élaborer un projet sont de l'ordre de l'exercice de leur professionnalisation, mais contribuent, par conséquent, aussi à l'augmentation de leurs connaissances. Cela revient à dire que l'élaboration d'un projet commun soutiendrait une sorte de formation continue pour les enseignants en interaction.

Spillane, Healey & Parise (2009), à l'occasion de ses multiples travaux au sein des écoles, qui lui ont permis de dégager le concept de « leadership distribué », ne manque pas de souligner combien les interactions dans la pratique entre les membres d'une équipe pédagogique peuvent se révéler être le lieu potentiel pour apprendre (*ibid.*, p. 426). Finalement, observer les mécanismes d'influence d'une équipe pédagogique autour du projet de classe reviendrait à porter un regard sur la qualité des processus d'élaboration d'un type de formation continue dans les écoles. Spillane, Healey & Parise (2009) concluait l'une de ses dernières recherches en notant la nécessité de prolonger les travaux de distinction des leaders dans les écoles, auxquels il s'attache, par des recherches sur les membres de l'équipe pédagogique qui ont une influence potentielle sur leurs collègues, ceci au cœur de la pratique pédagogique.

Un sujet d'étude comme le « projet de classe » aurait pu paraître un thème dépassé, car traité de nombreuses fois dans la littérature des années 1990 en tant qu'outil pédagogique et dans le cadre de la relation élève – enseignant. Pourtant, pour les raisons évoquées ci-dessus, ce même « projet de classe » analysé comme tâche prétexte autour de laquelle se créent des phénomènes d'influence dans l'équipe pédagogique pourrait bien être un sujet actuel ouvrant sur la formation continue des professeurs. Leithwood (1997), en travaillant sur le leadership dans les écoles, liait l'influence aux projets. Selon lui, le leadership pouvant se définir comme un processus d'influence (*ibid.*, p. 8), s'exerce par les enseignants volontaires pour de nouveaux projets (*ibid.*, p. 4) et apporteurs d'idées nouvelles à l'école. Il insiste en affirmant à l'issue de ses recherches, que ce qui influence le plus pour choisir le leader est la participation à des projets avec le leader (*ibid.*, p. 25). C'est l'axe que nous avons choisi de travailler.

Le plus souvent, les chercheurs ont étudié ces phénomènes d'influence sociale en laboratoire, en manipulant les variables par des expérimentations. La critique qu'ils s'en font est l'éloignement du terrain. Dans notre enquête, c'est cet aspect terrain que nous prenons en compte afin de mesurer si les projets d'une classe peuvent se propager à d'autres classes sous l'effet de l'influence sociale.

1. Questions sur le processus d'influence autour du projet de classe

Il nous paraît ensuite intéressant de chercher à connaître les raisons de cette influence sur les autres classes du point de vue des personnes en jeu dans le processus : l'enseignant source d'influence d'une part, l'enseignant cible d'influence d'autre part.

Ainsi, *a priori*, l'enseignant initiateur d'un projet de classe n'aurait pas pour idée première l'objectif d'influencer les autres classes (Boncompain-Katz, 2010, p. 121). Nous pouvons penser qu'à moins de motivations perverses, si cet enseignant conçoit un projet de classe, c'est l'animation pédagogique pour ses élèves qu'il recherche. Pourtant, si l'influence se produit malgré lui, il s'agirait de connaître sa position quand au glissement de son projet de classe sur d'autres classes : est-il en accord avec cela, a-t-il l'impression de maîtriser le phénomène, ou bien le projet une fois rendu public lui échappe-t-il ?

En effet, la première possibilité serait que les enseignants sensibles à son projet viennent rencontrer l'enseignant initiateur pour en discuter et chercher son accord s'ils souhaitent travailler eux aussi autour du projet. L'autre phénomène serait celui selon lequel les enseignants ont observé le succès du projet dans la classe de l'initiateur et vont chercher à le reproduire dans leur classe sans en parler au préalable avec le premier enseignant. L'influence, si elle est observée dans les deux cas, s'avère-t-elle donc plutôt consensuelle ou conflictuelle (Boncompain-Katz, 2010, p. 119) ? De quel type de conflit s'agit-il alors ?

2. Questions sur les profils de personnes dans ce processus d'influence

Toujours en nous intéressant aux personnes, nous pouvons nous demander naturellement s'il s'agit de chercher à expliquer la capacité des enseignants à influencer ou pas en fonction de leur identité, du groupe école dans lequel ils évoluent ou en fonction d'une autre raison encore ? En ce qui concerne leur identité, il serait intéressant d'observer si le capital culturel ou social (Bourdieu, 1979) de l'enseignant joue un rôle dans le phénomène d'influence observé ? Et si oui, lequel ? On peut en effet se demander si l'on retrouve parmi les enseignants influencés ou influençants des contextes communs : catégorie socio-professionnelle des parents, formation initiale pour ne prendre appui que sur des critères sociaux car les traits psychologiques des personnes dépassent notre domaine d'étude.

Dans le prolongement du questionnaire précédent, les enseignants dont les projets influencent d'autres classes sont-ils toujours les mêmes personnes dans une équipe pédagogique ? Et d'ailleurs, ceux qui influencent le plus les autres sont-ils les enseignants les plus convaincus du « projet », les plus férus ?

À l'issue de notre recherche, nous chercherons à savoir s'il est possible de trouver des points communs et des différences entre les enseignants sources et cibles d'influence. Nous nous demanderons ainsi si l'on peut établir des profils d'enseignants par rapport à la question de l'influence des projets de classe.

3. Questions sur le contexte de l'influence

Se préoccuper de l'influence sociale au sein d'une école pose enfin inévitablement la question des directeurs d'école. Le directeur modifie-t-il le contexte de relations entre enseignants, leur élaboration de projets ? Dans notre système éducatif français, les directeurs d'école sont d'abord des enseignants de formation. À moins de quatorze classes en école primaire ou treize en école maternelle, ils ne sont, qui plus est, déchargés que partiellement d'enseignement pour leur fonction de directeur. Les décharges complètes sont rares comme en attestent les chiffres officiels sur l'État de l'école (2011, p. 34), disponibles sur www.media.education.gouv.fr : 91, 4 % des écoles françaises avaient moins de onze classes et 1, 47 % plus de seize classes.

Dans la majorité des cas, le directeur reste donc aussi un enseignant de l'école : à mi-temps pour les écoles de dix à treize classes en primaire ou de neuf à douze classes en maternelle, à trois quarts-temps pour les écoles de quatre à neuf classes en primaires ou quatre à huit classes en maternelle (Régime de décharge d'enseignement des directeurs d'école, 2006). En tant qu'enseignant, le directeur a des relations symétriques avec ses collègues enseignants. Toutefois, son statut de directeur lui assure-t-il une influence sur le sujet qui nous préoccupe ?

Autrement dit, un enseignant, parce qu'il est directeur d'école, influence-t-il les autres classes lorsqu'il élabore un projet pour sa propre classe ? Vaut-il mieux, statutairement détenir du leadership pour influencer les enseignants ? Cette question semble intéressante d'autant plus que le statut de directeur lui confèrerait là un ascendant alors qu'il n'existe pas de rapport hiérarchique entre enseignants et directeur dans notre système français.

Mais nous pourrions initialement nous demander si un directeur, partiellement déchargé d'enseignement, donc enseignant à temps partiel dans sa classe, mène des projets pour sa classe. En prend-il le temps, y trouve-t-il toujours un intérêt alors qu'il n'enseigne plus qu'une partie des apprentissages ?

Ensuite, il serait intéressant de se demander si c'est lui le plus expert de l'équipe en matière de projet. On peut penser que l'enseignant est devenu directeur parce qu'on lui a reconnu une valeur ajoutée en termes de compétence pédagogique et de créativité, de capacité innovante qui pourrait avoir été démontrée dans son expérience professionnelle antérieure par une pratique des projets éprouvée.

Si ce directeur mène des projets dans sa classe, nous pourrions en outre, de façon presque polémique mais inévitable, nous intéresser à ses motivations profondes à concevoir des projets : restent-elles liées à un objectif pédagogique dans le sens des apprentissages pour les élèves ou bien le directeur a-t-il tendance à utiliser le projet telle une mesure exemplaire incitative pour stimuler implicitement l'innovation ou le travail de son équipe, avec ici un objectif de management déguisé ?

À travers la question du directeur influençant trouvons-nous celle du sens de l'influence : se produit-elle de façon plus symétrique qu'asymétrique dans une école ? En clair, pour influencer, vaut-il mieux être un pair, un enseignant, ou un directeur ?

Dans le cas où nous trouverions des enseignants plus influençants que le directeur-enseignant dans une école, nous pourrions chercher à en connaître les raisons et à expliquer les phénomènes d'interactions entre les enseignants dans ce cas. Dans ce cas- là, il s'agirait d'observer le projet de l'école, car celle pourrait traduire l'influence du directeur : le projet est-il actif ou pas ? Et comment se construisent les projets de classe dans de tels contextes ? Y a-t-il moins de projets de classe lorsque le projet d'école est actif ou l'un n'empêche-t-il pas l'autre ?

Les enseignants influençants en termes de projet exercent-ils une influence malgré eux ou bien dirigent-ils cette influence par rapport à une ambition particulière : ont-ils des préoccupations en termes d'évolution de carrière, convoitent-ils d'être directeur un jour ?

Pour terminer notre questionnement, nous pourrions remettre en cause l'influence même. Que fait-on des enseignants autonomes qui travaillent seuls pourtant en projet et n'influencent pas ? Ceux-là nous conduisent à interroger le rapport innovation / travail en équipe.

La véritable innovation recherchée à travers les projets de classe d'une équipe enseignante ne serait-elle pas réduite à une imitation de projets dès lors qu'ils se construiraient par mécanismes d'influence de l'un sur l'autre ? Les enseignants non influençants seraient-ils les vrais novateurs alors que les enseignants qui travaillent en interaction seraient davantage des imitateurs ? (Moscovici, 2007)

Pour conclure, les projets de classes serviraient-ils véritablement le travail d'équipe là où le travail d'équipe ne réussirait pas toujours à servir le projet d'école ? Que se passe-t-il alors dans les classes ? Si le projet ne vient pas du haut vers le bas, peut-il venir de la classe et se propager à d'autres classes, à l'école ?

IV. Intérêt synthétique du sujet

Nous reprenons de façon synthétique les arguments qui justifient l'intérêt de notre sujet d'étude et que nous avons développés précédemment dans le texte de façon détaillée.

- Le projet d'école, de l'ordre de l'institutionnel, n'est sans doute pas là où se trouve le véritable dynamisme d'une école. Il conviendrait d'aller regarder du côté des projets de classe comment cela fonctionne, de l'ordre de l'institué. (*supra*, p. 30)
- Le projet de classe semble rester un support pédagogique qui répond aux enjeux de l'éducation d'aujourd'hui. Il permet la mise en œuvre de l'interdisciplinarité et des activités de transfert des apprentissages qui sont prônés dans la démarche par compétence, démarche actuelle de conception de l'enseignement, visée dans le Socle Commun des Connaissances et des Compétences et induite par la recherche de compétitivité internationale de notre système éducatif. (*supra*, p. 42)
- Le projet de classe n'a pas été l'objet de travaux de recherche au plan des relations entre les enseignants, des influences sociales dans le contexte d'une école. Notre travail est nouveau de ce point de vue. (*supra*, p. 48)
- Les études sur l'influence sociale entre enseignants n'ont pas porté sur les mécanismes d'élaboration des projets de classe, la nouveauté de notre recherche s'inscrit en outre à ce niveau. (*supra*, p. 56)
- Les recherches en psychologie sociale s'établissent le plus souvent à partir d'expérimentations en laboratoire, c'est le reproche qui leur est parfois fait. Notre étude s'inscrit, elle, sur le terrain, il s'agit d'une analyse *micro* des processus. (*supra*, p. 57)
- Spillane, Healey & Parise (2009) note la nécessité d'étudier les relations entre les membres d'équipes pédagogiques, plus encore les influences potentielles, au cœur de la pratique pédagogique. Notre travail tente d'apporter des éléments dans ce sens. (*supra*, p. 57)
- Gather Thurler (2000) mentionne l'étroite imbrication entre les mécanismes de projet à l'école et les relations entre enseignants qu'elle qualifie de « système social complexe ». Alors que Gather Thurler (2000) s'intéresse aux projets d'école dans ses travaux, nous étudions les projets à partir des classes. Nous allons chercher dans ce « système social complexe », considéré comme le facteur le plus difficile dans la démarche de projet. (*supra*, p. 53)
- Boutinet (1992*b*, 2006) note toute la sensibilité de la cohabitation possible entre plusieurs projets au sein d'une même école. Cette cohabitation s'épanouit dans « un espace de négociation », selon lui, et peut jouer un rôle sur le climat social de l'école. La particularité de notre travail, qui en fait son intérêt, est d'aller chercher à la base de cette cohabitation, dans le sensible du social. (*supra*, p. 21)

V. Récapitulatif du questionnement

À l'issue de notre étude, nous souhaiterions pouvoir répondre aux questions suivantes que nous avons présentées dans la définition de notre cadre de recherche, en amont dans le texte.

- Dans les écoles, est-ce que les réelles impulsions en termes de projet n'iraient pas dans le sens de la classe vers l'école (du type bottom-up) plus que de l'école vers les classes (de type top-down) ?
- Le cœur des projets dans les écoles serait-il de l'ordre de l'instituant, dans les classes, plus que de l'institué, dans les textes officiels ?
- Projet d'école et projet de classe cohabitent-ils, se télescopent-ils ? Comment ?
- Un projet de classe peut-il se propager à d'autres classes ? Si oui, comment et jusqu'où ?
- Le projet d'une classe peut-il devenir le projet d'une école en faisant tâche d'huile ? Comment ?
- À quel moment de la démarche d'un projet, le projet peut-il se transmettre à d'autres classes ?
- Est-ce un processus immédiat ou latent ?
- Est-ce une influence publique ou indirecte ?
- Existe-t-il des types de projets qui seraient plus susceptibles de se propager que d'autres ?
- S'il y a négociation sociale à l'occasion de l'élaboration de projets de classe, comment cela se passe-t-il, comment fonctionne le système social de l'école ?
- Qu'est-ce qui peut amener les enseignants à travailler avec d'autres sur un projet de classe ?
- L'influence d'une classe à l'autre est-elle de l'ordre de l'innovation ou de l'imitation, ou d'autre chose ?
- Distinguons-nous des profils d'enseignants qui ont plutôt tendance à propager leurs projets de classe ou pas ? Si oui, quels sont-ils ?

- Est-ce que ce sont les enseignants les plus férus de projets qui les propagent le plus ? Si oui, pourquoi ? Si non, comment fonctionnent les plus férus et d'où proviennent les projets qui se propagent ?
- Trouvons-nous des points communs et des différences entre les enseignants sources et cibles d'influence ? Lesquels ?
- Le contexte école tient-il un rôle dans notre problématique ?
- En quoi chaque école peut-elle avoir un fonctionnement différent d'une autre ?
- Comment fonctionne chaque groupe social/école dans le processus de propagation de projets de classe ? En quoi chaque groupe social peut-il se ressembler ou se différencier ?
- Le directeur d'école, leader statutaire, joue-t-il un rôle particulier dans la propagation d'un projet d'une classe à l'autre ? Si oui, lequel et comment ?
- Existe-t-il une différence de fonctionnement et de processus d'influence entre un directeur d'école déchargé totalement de classe et un directeur en charge d'une classe, collègue parmi l'équipe ? Laquelle ?
- Est-ce le directeur de l'école le plus expert en matière de projet ?
- Que se passe-t-il lorsqu'un enseignant se révèle expert du projet et leader désigné par l'équipe de ce fait ?

DEUXIÈME PARTIE

ANCORAGE THÉORIQUE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE L'INFLUENCE SOCIALE

Présentation de la psychologie sociale

La psychologie sociale fait son apparition à la fin du XIX^{ème} siècle. À cette époque, des bouleversements politiques, industriels impactent les sociétés. De nombreux psychologues et sociologues s'intéressent par le fait à l'influence du contexte environnant sur les personnes, leur système de pensées, de valeurs, leurs conduites.

C'est par ailleurs la théorie de l'évolution de Darwin (1872) qui amorce la réflexion des chercheurs sur le lien entre l'être humain et le contexte social qui l'entoure. En s'appuyant sur l'observation de l'être humain, Darwin (1872) a théorisé sur les évolutions biologiques qui peuvent, selon les cas, favoriser son adaptation à son environnement et, par conséquent, augmenter le potentiel de survie de son espèce, c'est le processus d'évolution, ou bien empêcher cette adaptation et conduire à l'effet inverse, c'est le processus d'involution.

Pour les psychologues sociaux, la séparation entre l'étude de la personne pour elle-même comme le propose la psychologie d'un côté, et l'étude de la société pour elle-même comme le propose la sociologie de l'autre côté, a des limites. Une personne vit dans une société dont elle reçoit des influences, de qui elle apprend mais aussi contre laquelle elle peut être en conflit. La société, quant à elle, se compose d'un nombre de personnes avec leurs jugements, leurs comportements comme des électrons en agitation perpétuelle au sein d'une molécule. La personne et la société sont les parties visibles, ce qui l'est moins, c'est le système social contenu à l'intérieur de chaque personne, un système de valeurs, de pensées qui la compose lié au vécu des personnes, à leurs projections, à leur culture, à leur religion, leur éducation.

En somme, s'intéresser à la personne ou à la société ne peut pas être, pour les psychologues sociaux, laisser « la psychanalyse s'occuper de l'individu, le marxisme de la société » (Moscovici, 2007, p.5). La psychologie sociale est la science qui étudie l'un et l'autre dans son imbrication, ses interrelations en tentant de considérer la mise en abîme expliquée précédemment : le social à l'intérieur de chaque personne confronté à une société composée de multiples personnes qui ont à leur tour chacune leurs références. C'est comme une effervescence concentrique que nous avons tentée de représenter par le schéma 3.

Dès lors, en s'intéressant aux interactions entre les personnes et le contexte social dans lequel elles s'inscrivent, les chercheurs ont ouvert le vaste champ de la psychologie sociale. Nous emprunterons à Léon (2008, p.14) la définition qu'il en a faite dans les termes suivants : la psychologie sociale est « l'étude scientifique des activités de l'individu en tant qu'il est influencé par d'autres individus ou par la société. Elle tend à comprendre et à expliquer comment les pensées, les sentiments, les comportements moteurs des êtres humains sont influencés par un autrui réel, imaginaire ou implicite ».

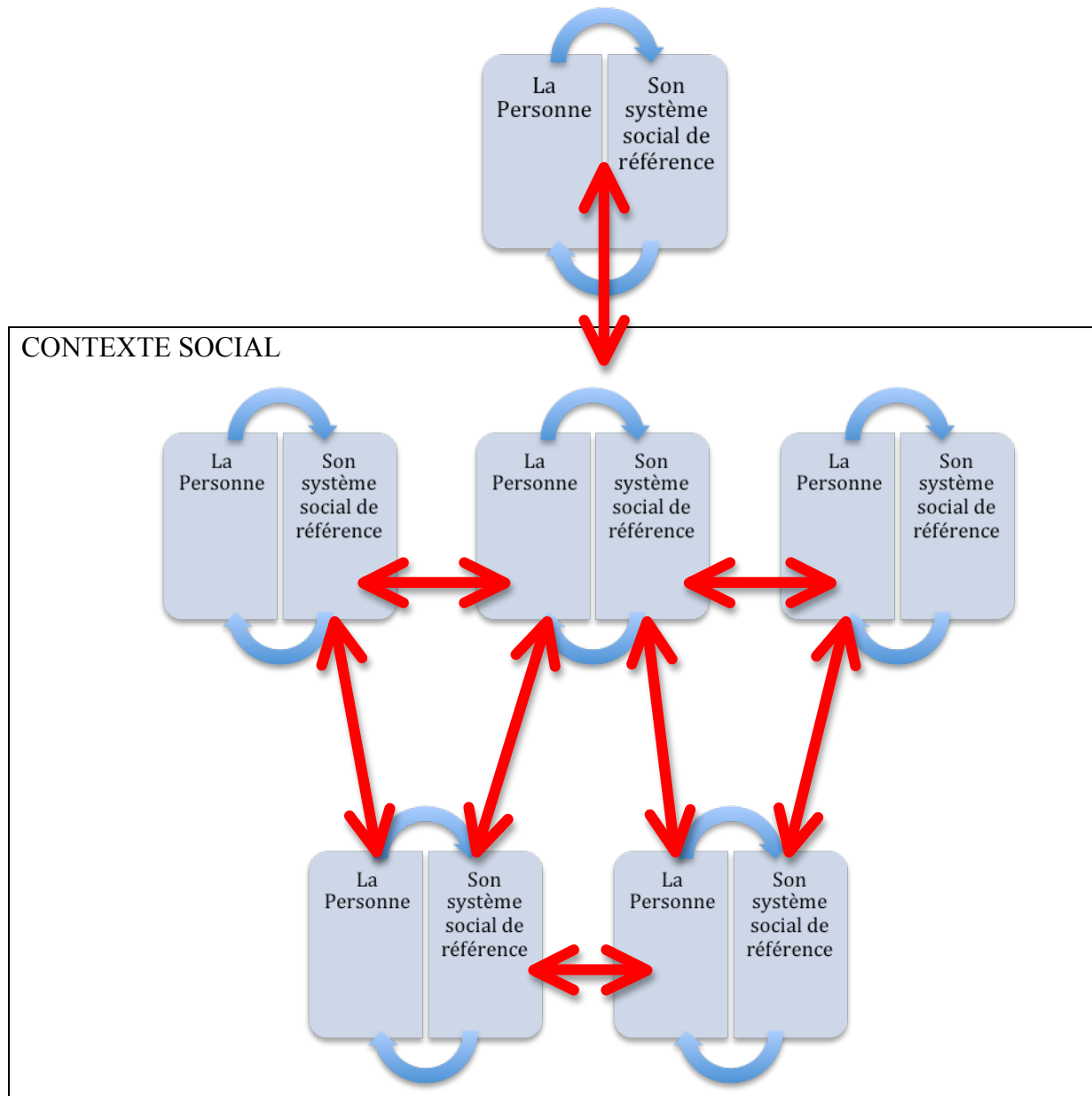


Schéma 3 Vision contextuelle de la psychologie sociale

Chapitre 4 La vie d'un groupe : contexte de l'influence

Par définition même, en psychologie sociale, il s'agit de s'intéresser à une personne dans son interaction avec d'autres. Dans le cadre de notre thèse, nous nous questionnons sur les enseignants en interaction au sein d'un groupe particulier qui est l'école, le contexte de notre investigation.

Par conséquent, parce qu'il relève de l'origine même de la psychologie sociale d'ancrer notre étude dans son contexte école, il nous est apparu indispensable d'évoquer la notion de groupe sur le plan théorique avant même d'approfondir la théorie de l'influence sociale.

Lewin (1947) a montré que le comportement d'une personne dépend de la relation aux autres et à son environnement. Nous faisons référence ici à ses travaux sur la dynamique des groupes et la Théorie du champ. Selon cette Théorie, au sein d'un groupe de personnes, se manifestent des attractions et des répulsions, tout comme la notion de champs magnétiques en sciences physiques. Les faits, les comportements des personnes devraient être interdépendants (Blanchet et Trognon, 2008, p. 18). Selon Lewin (1947), les groupes et les personnes évoluent au contact les uns des autres, les personnes sont liées et exercent des influences affectives et intellectuelles (Moscovici, 2007, p. 15). La Théorie du champ est bâtie autour de trois pôles d'attraction et de répulsion : la personne, l'espace vécu et l'environnement physique et social (*ibid.*, p. 15).

I. Le groupe, un fonctionnement collectif

Reprenant le concept de « dynamique des groupes » de Lewin (1947), Mucchielli (2000) s'est intéressé à son tour aux petits groupes comme à une entité vivante avec son système d'opinion, de valeurs, de réactions. Il en a dégagé des caractéristiques psychologiques fondamentales que nous pourrions retrouver dans une école, c'est la raison pour laquelle nous nous y attarderons. Ainsi, un groupe de personnes développe une « structure informelle affective » (*ibid.*, p. 24). Ce pourrait être le cas d'une entente personnelle entre les enseignants, autour de laquelle l'école pourrait se structurer, avec une organisation informelle de réunions au domicile de l'un ou l'autre des enseignants et une organisation de travail de classe à plusieurs. Le groupe fait preuve « d'émotions et de sentiments collectifs » (*ibid.*, p. 24) ainsi que de « buts collectifs communs » (*ibid.*, p. 24). Il se construit un « équilibre interne et un système de relations stables avec l'environnement »

(*ibid.*, p. 24). Un « inconscient collectif » (*ibid.*, p. 24) finit par émerger du groupe qui fonctionne avec ses propres normes. Mucchielli (2000) a ainsi abordé le groupe par la vie qui s'y crée et s'y développe. Il a travaillé le pouvoir englobant d'un groupe qui peut faire adopter des stéréotypes à l'insu des personnes (*ibid.*, p. 38). Il s'est préoccupé des capacités d'un groupe, doué d'influence, à transformer les personnes qui en deviennent membres.

II. Le groupe et le « sentiment de dépendance »

C'est comme si le groupe absorbait les personnes pour ne réagir que comme seule entité vivante. C'est ainsi que les personnes, en recherchant l'approbation des autres, se plient naturellement aux formes de jugement, de prises de décisions, de réactions affectives qui deviennent communes aux membres du groupe (Mucchielli, 2000, p. 41) et cela peut aller jusqu'à la perte d'identité de la personne au profit de celle du groupe (Anzieu, 1994). Les relations du groupe peuvent se révéler très bonnes et même festives avec des repas de groupe mais entraîner un sentiment que Blanchet et Trognon (2008, p. 41) appellent : « sentiment de dépendance ».

Ce point nous intéresse car cette dernière analyse est facilement transposable à l'école. En effet, des études sur le climat d'école montrent que le groupe d'enseignants fait souvent preuve d'une entente amicale (Boncompain-Katz, 2013, p. 33). Derrière ces bonnes relations, des « sentiments de dépendance » pourraient-ils avoir un impact sur la propagation d'un projet de classe à une autre classe ? Des classes qui travaillent ensemble sur un projet sont des classes qui se sont liées, victimes d'un « sentiment de dépendance » ou sous l'effet d'influences sociales ? Il s'agira pour nous, à l'occasion de notre étude, de rechercher des réponses à cette interrogation.

III. Le groupe et la « conformité supérieure à soi »

En se conformant ainsi à leur groupe, certaines personnes peuvent même avoir tendance à être plus conformes que les autres dans le but d'échapper au désir de singularité. Cet excès de zèle dans la conformité en quelque sorte est le phénomène que Codol (1979) a identifié comme la « conformité supérieure à soi ». Cette forme d'absorption à une pensée commune est dangereuse car elle mène à la perte de l'expression des différences individuelles dans une fusion groupale. C'est un risque majeur que Le Bon a mis en lumière au cours de ses recherches dès 1895.

Dans le travail de thèse présenté ici, il est tout à fait possible de concevoir que dans certains groupes écoles les personnes entrent en conformité avec leur groupe lors de la mise en place d'un projet d'école, dont le rapport aux instructions officielles pourraient renforcer

cette conformité, et qu'en se faisant, certaines personnes désireraient être plus conformes encore et étoufferaient toute singularité particulière pour leur classe. Cela pourrait se traduire par des enseignants qui ne concevraient aucun projet pour leur classe et qui ne limiteraient leur dynamisme pédagogique qu'aux seules initiatives du groupe. Le projet d'école aurait alors un pouvoir limitatif d'innovation pédagogique, effet inverse à celui attendu par les politiques l'ayant institué en 1989.

IV. « Groupe d'appartenance » et « groupe de référence »

Face à ce pouvoir du groupe, d'autres crises identitaires peuvent se manifester et ont été identifiées par des travaux sur les groupes d'appartenance et les groupes de référence. Les personnes peuvent être membres d'un groupe que l'on nomme « groupe d'appartenance » (Codol, 1984) par opposition aux « groupes de non - appartenance » qui sont les groupes étrangers. Toutefois, si la personne appartient à un groupe qui ne lui correspond pas sur le plan identitaire, qui n'est pas ce vers quoi elle veut tendre, alors son « groupe d'appartenance » n'est pas compatible avec son « groupe de référence ».

Le « groupe de référence » d'une personne est le groupe duquel la personne tire ses valeurs sans forcément être membre de ce groupe. Chaque personne correspond à un « groupe de référence » en lien avec son vécu, ses projections sur l'avenir, son milieu social d'origine, ses valeurs culturelles. Il peut alors se produire une inadéquation entre les références de la personne et le groupe auquel elle appartient par une réalité professionnelle, par exemple. Le décalage entre « groupe d'appartenance » et « groupe de référence » provoque une incohérence pour la personne telle que la personne peut être amenée à se haïr (Blanchet et Trognon, 2008, p. 29).

Dans les phénomènes observés au cours de cette thèse, nous pouvons nous poser la question de l'impact de l'adéquation entre « groupe de référence » et « groupe d'appartenance » dans l'élaboration de projets et l'influence entre les enseignants. Ces travaux méritent, à notre sens, d'être nommés dans le cadre de notre recherche pour le lien qu'ils pourraient avoir avec le contexte école, le contexte des interactions entre enseignants, des influences.

V. Le positionnement des membres d'un groupe

1. Leader ou rejeté ?

L'étude *micro* des processus sujets de cette thèse pourrait tant relever des relations informelles qui pourraient se tisser entre les enseignants d'une école, qu'il aurait pu sembler pertinent de prendre appui sur les travaux de Moreno (1934), comme l'a fait Mucchielli (2000) pour analyser la structure informelle d'un groupe (*ibid.*, p. 59), et sur les travaux de Bion (1965) sur l'adaptation à un groupe.

Avec la sociométrie, Moreno (1934) a tenté de mesurer la manière dont chaque membre du groupe se situe dans le groupe, par rapport aux autres membres, la manière dont il vit et dont il est perçu. Nous faisons le choix de citer les travaux de Moreno (1934) pour ce qu'il a montré, c'est-à-dire le fait que les membres d'un groupe se positionnent les uns par rapport aux autres selon leur degré de leadership. En revanche, nous nous écartons de la méthodologie de recherche de Moreno (1934) dont nous ne nous inspirerons pas dans notre empirie. En effet, Moreno (1934) a dégagé le sociogramme d'un questionnaire passé auprès des membres d'un groupe et dont les questions portent sur les autres membres de ce groupe. Notre étude n'a pas pour objectif de déterminer ce que les enseignants d'une école pensent de leurs collègues, ni de savoir si un enseignant est leader ou rejeté dans l'école. Il s'agit d'une autre démarche, celle du décryptage des relations d'influence, si elles existent, à partir de l'élaboration des projets de classe.

Pourtant, il semblait utile de mentionner les travaux de Moreno (1934) pour avoir à l'esprit qu'au sein d'un groupe, comme peut l'être une école, certains membres peuvent ainsi être désignés par leurs pairs comme des « étoiles », d'autres comme des « isolés ». Les « étoiles » sont les personnes « populaires » du groupe, cela ne signifie pas automatiquement qu'elles sont « leaders », un « populaire » n'est pas toujours un bon meneur comme le rappellent Petit et Dubois (1998) reprenant Bastin (1970) ; tandis que les « isolés » du groupe sont, pour Moreno (1934), les personnes à l'écart de la vie du groupe et rejetées par les autres membres du groupe.

Cela se retrouve-t-il dans le groupe école ? Quelle est la place du directeur d'école dans le processus d'élaboration des projets ? Ce leader statutaire est-il le plus populaire en matière de projet de classe ? Cela pourrait apparaître dans cette étude, certains enseignants pourraient désigner d'autres membres de l'école comme plus influençants, d'autres se situer comme influencés. C'est ce positionnement de chacun autour de la question de l'élaboration de projets que nous allons rechercher au sein des écoles afin de pouvoir avoir la vision du fonctionnement des personnes tel un système d'influences sociales.

2. L'adaptation au groupe

Ce test de Moreno analyse les groupes et leur fonctionnement informel, vu de l'intérieur, par ses membres. Pourtant, la désignation du sociogramme ne serait-elle pas trop enfermante ? Les positions des membres du groupe sont-elles arrêtées, déterminées ? Il semble que contrairement à l'aspect figé qui peut ressortir de la sociométrie de Moreno (1934), les relations entre membres du groupe sont soumises sans cesse aux interactions et varient, comme dit précédemment, selon les tâches et le contexte. Analyser les structures informelles d'un groupe, c'est tenir davantage compte de ces interactions et des influences qui animent le groupe. Il s'agit d'adopter une vision plus mobile, plus dynamique du groupe à opposer à une vision statique et déterminante. Les travaux de Bion (1965) sur le groupe complètent, à notre sens, ce que nous pouvons savoir sur l'adaptation d'une personne à un groupe.

Bion (1965) est un psychanalyste londonien ayant lui-même suivi une longue psychanalyse avec Mélanie Klein (1945-1953). Il a passé du temps à observer les petits groupes sur le plan clinique et psychanalytique et a publié le fruit de ses recherches, en devenant alors une référence en matière d'analyse des groupes sur le plan psychanalytique. Bion (1965) a ainsi mis en avant la « culture de groupe » (*ibid.*, p. 14 et 38) qui confère aux groupes une vraie personnalité et son organisation autour de leaders. Les personnes qui entrent dans le groupe posent, selon Bion (1965), la question de la disposition qu'elles ont d'entrer « en combinaison avec le reste du groupe » et d'y conformer leur comportement. C'est ce que Bion appelle « la valence » (*ibid.*, p. 77). Au cours de ses recherches sur les petits groupes, Bion (1965) a attiré l'attention sur les perturbations qui peuvent venir des influences et autres phénomènes émanant des interactions dans le groupe (*ibid.*, p. 86). Cette analyse plus dynamique rejoint davantage le fondement théorique de notre recherche, le phénomène d'influences sociales. Sous cet angle, il n'est pas tant question de se focaliser sur les personnes que sur les mises en relation et les influences, les trajets sociaux et cognitifs entre les personnes au sein du groupe école.

VI. Le travail d'équipe ?

Les travaux sur les groupes constituent un socle qu'il convenait de poser afin de pouvoir porter un regard sur l'équipe de travail que représentent les enseignants d'une école. Depuis une cinquantaine d'années, de nombreux travaux convergent vers la conclusion qu'un groupe est plus efficace qu'une personne travaillant seule (Blanchet et Trognon, 2008, p. 80). Même si tous les membres d'un groupe ne progressent pas, les personnes d'un groupe réussissent globalement mieux en groupes que seules (Maier & Solem, 1952). Face à une situation problème, leur réponse est plus souvent correcte que si les personnes avaient répondu seules. Le groupe facilite en outre la prise de décision et les questions de connaissance générale (Thorndike, 1938).

Même si de nombreuses recherches montrent l'efficacité du travail en équipe, des travaux attribués à Hill (1982) temporent ces conclusions en précisant qu'il est des cas où dans le groupe peut exister une personne particulièrement performante qui réussira mieux si elle travaille seule. Ce « bémol » justifie l'intérêt qui peut être porté au projet de classe et non d'école. À la lumière des travaux de Hill (1982), les projets d'une équipe école ne sont pas les seuls à pouvoir traduire une dynamique pédagogique. Certains enseignants seuls dans leur classe pourraient avoir des initiatives pédagogiques, des projets de classe, performants. Des recherches consacrées au projet d'école pourraient écarter les pratiques personnelles des enseignants. L'étude proposée dans cette thèse choisit au contraire la classe comme point de départ.

Chapitre 5 L'influence sociale

I. Définitions

Le processus d'influence est un thème clé en psychologie sociale dans la mesure où sont considérées là toutes les modifications observables chez une personne au contact d'autres personnes ou groupes de personnes.

Le nom « influence » vient du latin classique *influere* qui signifie « couler dans ». Il n'y a pas lieu, en psychologie sociale, de s'attacher à la signification à résonance parfois péjorative de l'influence telle que nous pouvons la rencontrer dans le langage courant : « ascendant de quelqu'un sur quelqu'un d'autre, pouvoir social et politique de quelqu'un, d'un groupe, qui leur permet d'agir sur le cours des événements, des décisions prises » (www.larousse.fr, consulté le 24 octobre 2013).

L'influence sociale en psychologie sociale est le processus scientifiquement observé par les chercheurs selon lequel le comportement, le jugement, la perception d'une personne se modifie au contact d'autres. Ces modifications se produisent de façon consciente ou inconsciente, volontaire (l'obéissance) ou involontaire (la soumission) sous l'effet d'interactions sociales réelles ou symboliques (Léon, 2008, p. 86).

II. Une influence inconsciente

C'est en permanence que chaque personne reçoit des influences diverses qu'elle réalise : la publicité, les médias, ou dont elle a conscience mais pas toujours. De nombreux psychologues sociaux se sont intéressés aux influences non conscientes et à leur impact sur les changements de comportements.

Cette influence non consciente est illustrée par les travaux menés sur des couples mariés depuis 25 ans par Zajonc *et al.* (1987). Les chercheurs ont observé qu'une ressemblance, non visible au départ, apparaît entre deux époux avec l'ancienneté de leur union. Cette ressemblance, jusqu'à physique, est d'autant plus marquée que le mariage est heureux, c'est l'empathie entre les deux personnes mariées qui expliquerait cette imitation réciproque.

Nous pouvons citer l'expérience de Bargh, Chen & Burrows (1996) qui se sont attachés à mesurer l'impact du langage sur une personne. L'expérience a placé deux échantillons de personnes dans un bain langagier. Le premier groupe était confronté à des mots anodins, le deuxième à des mots issus du registre de la vieillesse. Après cette confrontation linguistique, les chercheurs ont pu mesurer que le groupe de personnes ayant entendu un flot de mots relatifs à la vieillesse quittait l'expérience en marchant plus lentement que les autres. Il s'agit d'une influence inconsciente.

Chen & Bargh (1997) ont montré dans d'autres travaux l'impact d'images vues par les personnes sur leur comportement. Les chercheurs ont proposé à deux groupes de personnes une projection d'images. Sur l'un des groupes encore, les images étaient anodines. Sur l'autre groupe, au sein d'images anodines étaient infiltrées des images d'hommes blancs et d'hommes noirs. Après l'expérience, il a été mesuré que le groupe de personnes à qui les chercheurs avaient montré des images d'hommes blancs et d'hommes noirs manifestaient une hostilité accrue vis-à-vis des personnes qu'elles croisaient sur leur passage. L'influence de cette projection est à nouveau inconsciente.

C'est encore l'expérience de Dijksterhuis & Van Knippenberg (1998) qui a montré, lors d'un jeu de rôle où certains faisaient office de professeurs, que les personnes qui se pensent plus instruits que d'autres réussissent mieux des évaluations de connaissance. Il s'agit de l'influence inconsciente de l'idée que la personne peut se faire d'elle-même sur ses résultats.

Dans notre recherche, nous avons bien à l'esprit que l'influence peut être consciente ou inconsciente. Tenter d'observer une influence inconsciente au sein des équipes enseignantes relève d'une analyse *micro* sensible pour laquelle le travail de décryptage des mécanismes d'élaboration des projets nous semble être un support intéressant de mesure de ces influences.

III. Influence extérieure

De façon naturelle, les personnes se soumettent à des influences. Au sein d'un groupe, les membres vivent en interactions selon les situations. Freud (1921) parlait de liens affectifs. L'importance de ces interactions viendrait de ce que le jeune enfant vit de 0 à 3 ans avec sa mère et qui se décompose en trois temps : la symbiose psychologique, le stade du miroir et la crise oedipienne (Blanchet et Trognon, 2008, p.23). Durant la période de symbiose, l'enfant et sa mère vivent beaucoup en interactions. À partir de cette expérience, l'enfant appréhende le lien entre ses comportements et la relation aux comportements des autres. Cela restera fondamental dans le mode de fonctionnement de la personne au sein d'un groupe, en interactions avec d'autres.

Au niveau des groupes, ils opposent une résistance aux influences venues de l'extérieur (Blanchet et Trognon, 2008, p. 48). Plus forte est l'influence, plus forte est la résistance car l'influence extérieure au groupe est ressentie par le groupe comme une agression qui pourrait déstabiliser l'organisation du groupe. En revanche, à l'intérieur du groupe, comme peut l'être une équipe pédagogique dans une école, les influences s'exercent et peuvent se distinguer comme influence « majoritaire » et influence « minoritaire » (*ibid.*, p. 50 et 54).

IV. Influence par la représentation sociale

Une personne source peut avoir de l'influence sur d'autres personnes non pas pour ce qu'elle dit mais pour ce qu'elle représente socialement (Perez et Mugny, 1993, p.33), c'est-à-dire selon qui elle est et quelle est sa fonction. Cela voudrait dire qu'un enseignant qui cumule la fonction de directeur d'école pourrait avoir plus d'influence sur les autres enseignants, non pas pour ce qu'il dit, mais au regard de son statut de directeur d'école. Il pourrait en être de même de l'influence d'un enseignant qui revêt aux yeux de ses collègues une position particulière, soit parce que cet enseignant a été directeur d'école, soit qu'il est maître formateur. Il n'est pas pertinent pour notre étude de nous arrêter sur les différentes représentations sociales possibles. En revanche, l'influence par la représentation sociale nous intéresse pour la simple raison qu'elle montre que l'influence peut être indépendante de l'objet.

Par conséquent, dans le cadre de notre travail que le projet soit innovant ou pas pédagogiquement, l'influence peut se situer ailleurs. L'influence peut se faire autour des représentations sociales de la source et de la cible de l'influence, indépendamment du projet en question. Même si *a priori* les représentations sociales ne sont pas au coeur de cette étude, ne peuvent être ignorés les liens que Perez et Mugny (1993) ont montrés entre influence sociale et représentations. Il convient d'accepter le fait qu'un projet de classe peut alors se propager non pas pour sa qualité mais pour autre chose.

V. Influence réciproque

Dans la relation d'influence, se distinguent deux entités en jeu : une source et une cible d'influence (Moscovici, 1979, p.27). La source est l'émetteur d'influence. La cible est le récepteur d'influence. La source peut détenir une information et la transmettre à la cible, qui, par la même occasion, peut être influencée.

Alors que les précédentes recherches en psychologie sociale sur les caractéristiques de l'influence sociale considéraient les personnes sources et les personnes cibles séparément, les

travaux de Mason, Conrey & Smith (2007) et Huffaker (2010) confirment qu'il convient de tenir compte de la réciprocité. Des phénomènes d'interaction entre les personnes provoquent une influence sociale réciproque (Trognon et Bromberg, 2007). Les personnes peuvent être considérées comme des sources et cibles d'influence à la fois. L'influence paraît être multidirectionnelle et réciproque (Mason, Conrey & Smith 2007, p. 280) du fait du dynamisme des processus d'influence, notamment avec les nouveaux modes de communication. Ainsi, Huffaker (2010) a observé que les leaders peuvent donner et recevoir à la fois.

Selon Mason, Conrey & Smith (2007), les modèles d'influence sociale dépendent de la structure sociale qui abrite le processus. Sur les réseaux sociaux pris par le chercheur comme terrain d'observation, les communicants peuvent s'influencer les uns les autres. Dans une école, nous nous interrogerons sur cette réciprocité de l'influence. L'influence existe-t-elle ? Si oui, certains enseignants sont-ils exclusivement source ou cible d'influence ? D'autres sont-ils sujets à l'influence réciproque, tour à tour source et cible d'influence ? Sur quoi porte alors l'influence réciproque, est-ce sur la même chose que pour les personnes exclusivement sources ou cibles d'influence ?

Les psychologues sociaux relèvent de deux modèles qui expliquent les mécanismes d'influence sociale : le modèle fonctionnaliste ou le modèle génétique. Le modèle fonctionnaliste est le modèle qui s'est beaucoup développé jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, jusqu'aux apports des recherches de Moscovici (1979) qui est à l'origine du modèle génétique. Ces deux modèles sont deux façons différentes d'aborder les processus d'influence, le premier se place du côté des majorités avec la visée de consensus social, le second aborde le mécanisme du point de vue des minorités et de la déviance pouvant conduire à l'innovation.

Nous présenterons l'influence sociale selon l'évolution historique des travaux la concernant. Du modèle fonctionnaliste des premières recherches en psychologie sociale, avec les expériences de Sherif (1935), Milgram (1961) et Asch (1951), nous nous arrêterons sur les apports fondamentaux de Moscovici (1979) afin d'expliquer l'évolution vers l'étude de l'influence sociale selon le modèle génétique dans lequel s'inscrivent les dernières tendances autour de Mugny (Mugny, 2008 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995 ; Mugny *et al.*, 2006, 2007, 2009 ; Perez et Mugny, 1993).

Chapitre 6 L'influence majoritaire selon le modèle fonctionnaliste

Jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, la psychologie sociale prenait appui sur des théories du modèle dit : fonctionnaliste pour expliquer les mécanismes d'influence sociale. Ce modèle fut véritablement remis en cause par les apports de Moscovici en 1979 que nous présenterons en suivant dans le texte. Jusque-là, la conception fonctionnaliste de l'influence repose sur un classement binaire des comportements sociaux entre norme et déviance. Ce modèle considère que c'est la majorité ou l'autorité qui est perçue comme détenant la vérité. L'opinion est celle du groupe et fait foi. D'un côté : les idées, les valeurs ou les attitudes de la majorité constituent la « normalité ». De l'autre côté : la minorité s'illustre dans la « déviance ». On parle d'influence majoritaire.

I. Le principe : axe d'analyse par la majorité

Selon le modèle fonctionnaliste, spontanément, la personne adopte le point de vue majoritaire comme celui qui lui paraît le plus juste. Dans cette optique, il n'est pas question d'imaginer une contradiction de la majorité. Toute opinion minoritaire est mise à part, est exclue car elle est déviante. Prendre une position déviante, s'illustrer comme minorité, ce n'est pas affirmer un point de vue différent selon le modèle fonctionnaliste, mais, c'est choisir ce que Moscovici (1979) appelle « un vide, une non-opinion [...] contraire à l'évidence » (*ibid.*, p. 23). Sous influence majoritaire, les minorités restent alors passives, elles restent dans le groupe sans s'exprimer ou bien, elles sont affublées d'une image négative.

Ce point de vue fonctionnaliste nous intéresse pour la raison suivante : dans une école, si la majorité des enseignants fonctionne sans projet, l'enseignant minoritaire qui mène des projets pour sa classe pourrait apparaître comme un déviant, serait exclu, et bénéficierait d'une image négative sur le plan social alors que sur le plan pédagogique, il pourrait être le contraire ?

II. La quête de consensus

Hollander (1964) estime qu'une personne doit commencer par se conformer au groupe pour y être intégré. C'est à ce moment-là qu'il pourra faire preuve d'innovation, instaurer le

changement en entraînant alors le reste du groupe (Moscovici, 1979, p. 51). Nous pouvons nous demander dans le cadre de notre recherche si, dans une école, il existe un moment idéal pour le consensus autour d'un projet de classe. L'enseignant, intégré et apprécié par ses collègues, sera-t-il le mieux placé pour répandre une influence autour de son projet ?

Le processus d'influence est compris comme la stabilisation des relations des individus vers un consensus, selon le modèle fonctionnaliste. Les relations d'influence sont envisagées dans la quête de l'équilibre, du consensus. Selon Moscovici (1979, p. 27), l'influence majoritaire est étudiée comme si « l'uniformité devait être instaurée contre le déviant ». Se rallier à la majorité est se conformer.

L'influence majoritaire est le processus selon lequel les normes sociales du groupe sont influençantes et soumettent plus ou moins les membres du groupe qui convergent vers une stabilisation autour d'un consensus.

Ainsi donc les relations d'influence dans le modèle fonctionnaliste sont abordées par l'étude de la normalisation de Sherif (1935), de la conformité selon Asch (1951), ou de la soumission à l'autorité étudiée par Milgram (1961). Le processus d'influence vise donc à stabiliser les relations des individus vers la conformité. Il est question de consensus, d'équilibre.

III. La normalisation (Sherif, 1935)

En 1935, Sherif a réalisé une expérience en partant de l'effet auto-cinétique selon lequel un point lumineux sur un fond noir et dans l'obscurité donne l'impression de bouger alors qu'il est réellement immobile. Sherif (1935) a reconstitué les conditions scientifiques d'expérimentation et a demandé à des sujets d'évaluer l'amplitude du mouvement de ce point lumineux. Les sujets ont répondu individuellement et en petits groupes. L'expérience a montré qu'en petits groupes, les sujets négocient jusqu'à trouver un accord sur la réponse. Ils se mettent d'accord sur une norme arbitraire du groupe, une « moyennisation ». À la suite de cela, les sujets reconnaissent se sentir plus à l'aise en étant dans la norme, moins stressés. La correspondance à la norme donne l'impression aux sujets, selon leurs propos, de se rapprocher de la réalité alors que la norme ne l'est pas puisque, dans le cas de cette expérience, la réalité est que le point lumineux est immobile.

L'expérience de Sherif (1935) a montré que les personnes d'un groupe, lorsqu'elles ne peuvent pas avoir de certitude sur la réponse à donner à un objet, préfèrent s'appuyer les unes sur les autres plutôt que sur leur jugement personnel. En groupe, les personnes s'accordent autour d'une réponse commune qui fait office, dès lors, pour elles, de réponse vraie, de certitude, de norme. La réponse juste pour le groupe n'est donc pas forcément de la réponse objective à la question posée mais la réponse qui recueille la certitude du groupe. C'est cette

norme qui fait force de loi (Moscovici, 2007, p. 15). Dans l'interaction, il n'y a pas une partie qui l'emporte sur l'autre. Un « compromis » est trouvé entre les deux.

Dans une école, nous pouvons imaginer rencontrer des interactions entre enseignants qui mènent à un compromis autour d'un projet, qui pourrait convenir à tous. Prenons pour exemple une école dont les élèves auraient des lacunes en résolutions de problèmes. Même si l'un des enseignants pourraient suggérer, comme solution, un projet autour des Sciences et Vie de la Terre, et des activités pour les élèves de formulation d'hypothèses et de résolution de problèmes à partir d'expériences scientifiques, le groupe d'enseignants de l'école pourrait très bien choisir de s'accorder autour d'une autre solution à ce manquement des élèves, une solution qui serait un projet d'école en mathématiques où la résolution de situations problèmes mathématiques deviendrait le fer de lance de l'année, pour chaque classe. Dans le cas d'enseignants à compétence égale (le cas a priori d'une école primaire où les enseignants sont capables d'enseigner toutes les disciplines), nous pourrions penser que la normalisation serait un processus des plus courants. En outre, la Loi de 1989 sur le projet d'école pourrait faire tendre l'équipe pédagogique vers un compromis d'actions à formuler dans le projet d'école. Qu'en est-il vraiment ? Notre expérimentation nous permettra d'y répondre.

Selon nous la normalisation chère à Sherif (1935), les travaux sur les groupes, et l'influence majoritaire, ne pouvaient être présentés, sans définir quelque peu les normes sociales. En psychologie sociale, le concept de « norme » est l'adoption par les membres d'un groupe, de comportements et d'opinions dictés par le collectif. Ces normes prescrivent les comportements convenus et isolent les déviants (Dubois, 2009, p. 22).

1. La « désirabilité sociale »

Dubois (2009, p. 29) énonce deux raisons qui peuvent pousser une personne à obéir à une norme afin de se sentir valorisé dans le groupe : la « désirabilité sociale » et l'« utilité sociale ». La « désirabilité sociale » est le phénomène selon lequel une personne va agir dans le sens des autres afin d'être mieux jugée de leur part, sur le plan affectif. L'« utilité sociale », quant à elle, est la notion selon laquelle une personne va montrer des capacités qui correspondent à celles des positions du groupe les plus valorisées. Il y a adéquation de sa position avec celle des autres, c'est ce que Moscovici (1979) illustre en écrivant : « ce que nous pensons vrai doit être aussi considéré comme vrai par les autres » (*ibid.*, p. 168). Il note un comportement proche de la « désirabilité sociale » chez les personnes en quête de consensus avec leur groupe d'appartenance. Ces personnes recherchent le ralliement de la position des autres à la leur, « nous voulons que les autres aiment ce que nous aimons », selon Moscovici (1979).

2. La norme sociale

La norme sociale s'apprend et se transmet (Dubois, 2009, p. 28). Lorsqu'une personne entre dans un groupe, elle se saisit des normes du groupe, les apprend d'un groupe qui consciemment ou inconsciemment les transmet. Dubois (2009) explique les rôles à la fois descriptif et prescriptif des normes sociales. D'une part, elles prescrivent aux personnes du groupe ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qu'il convient de penser ou de ne pas penser. D'autre part, les normes sociales décrivent les personnes membres du groupe en notant particulièrement celles qui se distinguent par des idées ou comportements originaux (*ibid.*, p. 22). Les normes mettent en évidence les minoritaires, les déviants (Moscovici, 1979) par leur différence, leur inadéquation.

2.1. Norme contre innovation ?

Il existe une forme de pression vers la conformité, vers la norme. Sentant que les propositions originales et nouvelles peuvent être rejetées ou raillées par le groupe, l'esprit novateur en sera découragé. Toute idée novatrice, parce qu'elle est minoritaire, voire déviante, rencontre une résistance du groupe selon Moscovici (1979). Ceci et va à l'encontre de l'innovation (Mucchielli, 2000, p. 42). Par conséquent, comment l'innovation peut-elle prendre sa place dans un groupe école ?

Si les idées novatrices sont rejetées car elles sortent du cadre des normes du groupe, comment le projet novateur d'une enseignante pourrait se propager à d'autres ? Si propagation il y a, serait-ce uniquement pour des projets consensuels qui correspondent aux « normes » édictées par le groupe ? Cela voudrait-dire que des projets pédagogiques innovants n'auraient aucune chance de faire tâche d'huile et resteraient cloîtrés dans leur classe tandis que les projets « normalisés » seraient les seuls à apparaître au grand jour.

L'innovation ne se fonderait donc pas à la base, dans les classes ? Cela paraît contredire l'émergence des pédagogues du début du XX^{ème} siècle tel que Freinet (1944) qui s'est fait remarquer par sa pratique d'instituteur et les originalités qu'il mettait en place dans sa classe. C'est un premier paradoxe.

Le deuxième paradoxe est le constat autour du projet d'école. Le projet d'école institutionnel est mis en place dans le but de stimuler l'innovation à l'école (*supra*, p. 29). Or, il s'agit d'un projet relevant d'une dynamique de groupe qui repose sur les actions des enseignants de l'école. Nous nous situons là dans le cadre d'un comportement supposé être majoritaire, donc répondant aux normes du groupe école et résistant à l'innovation, si nous nous appuyons sur les travaux cités précédemment sur le groupe, les normes, et la conformité.

Par conséquent, le fonctionnement même d'un groupe tel que décrypté par les recherches en psychologie sociale, selon le modèle fonctionnaliste basé sur l'influence majoritaire, fait qu'un projet d'école ne peut pas, dans son processus d'élaboration, favoriser l'innovation. Le projet d'école favoriserait autre chose et l'innovation serait à chercher ailleurs. Les institutions, en imposant le projet d'école à tous les établissements, tous les groupes écoles, auraient alors coupé l'herbe sous le pied à l'innovation en motivant des projets « normés » plus que novateurs. C'est le deuxième paradoxe. Notre expérimentation nous permettra de prendre la relative mesure de cela et de voir si les deux, projets « normés » et projets innovants, ne peuvent coexister.

Moscovici (1979) a identifié trois normes possibles dans le cadre d'un fonctionnement sous l'angle de l'influence majoritaire : la norme d'objectivité, la norme de préférence et la norme d'originalité que nous allons présenter en suivant.

2.2. Norme d'objectivité

La norme d'objectivité est la norme selon laquelle la personne adopte des opinions en fonction de « l'exactitude objective » qu'elles représentent. Cette exactitude est relative au jugement de la majorité. Le consensus est donc trouvé dans la conformité.

Il est des situations où la personne peut se fier à une réponse certaine qu'il est capable de trouver seul, comme savoir l'heure qu'il est et regarder sa montre pour la trouver. Cette situation ne nécessite pas l'étayage d'une autre personne pour trouver la certitude recherchée. En revanche, dans beaucoup d'autres contextes, la personne n'a pas la réponse exacte et immédiate, elle regarde alors autour d'elle et s'inspire des jugements d'autrui, « lorsqu'elle éprouve un sentiment d'incertitude ou de trouble [...] une personne peut observer les comportements d'autrui afin d'y découvrir un monde stable » (Secord & Backman, 1964 ; Moscovici, 1979, p. 42).

Ainsi, dans une école, la relation pédagogique est une question dont les enseignants n'ont pas de certitude tant elle peut évoluer en fonction des élèves, des groupes classe, du niveau enseigné, des supports pédagogiques, etc... Un enseignant qui rejoint une école peut, nous pouvons le supposer, se soumettre à la norme d'objectivité selon laquelle, dans cette situation pédagogique incertaine, il observe les autres enseignants, le fonctionnement de l'école et faire consensus avec le comportement social de l'école. Dans le cas de notre objet de recherche, dans le cadre du projet de classe, ce que les enseignants donnent à voir de leur pédagogie serait lourd de conséquence.

Si un nouvel enseignant arrive dans une école où toute l'équipe fonctionne sur le mode du projet, nous devrions observer que cette personne se fiera à cette référence et adoptera le comportement du groupe adepte du projet. À présent, si cette nouvelle personne arrive dans le contexte inverse d'une équipe qui ne pratique pas le projet, est-ce que la personne s'y

conformera ? Dans ces deux cas de figure, nous n'avons pas précisé si ce nouvel enseignant était lui-même un adepte du projet ou pas. S'il ne l'est pas, dans la première situation, dans une école pro-projet, le devient-il ? S'il l'est, dans la deuxième situation, dans une école où il ne se passe rien en matière de projet, cet enseignant reste-t-il déviant ou fait-il consensus autour de la norme d'objectivité ? Ce sont des questions que nous tenterons d'éclairer par le biais de notre recherche. Il nous semble intéressant d'étudier cela du point de vue de la minorité en la personne d'un enseignant, face aux pratiques de tout un groupe école. En effet, les recherches soutiennent que cette minorité apparaîtrait alors comme manquant d'objectivité et ne pourrait pas être consistante vis-à-vis de la majorité (Maggi, Mugny et Papastamou, 1998, p. 409). Cela voudrait dire qu'un enseignant pro-projet, plongé dans une école qui ne l'est pas du tout, pourrait modifier son comportement et ne plus en faire ?

2.3. Norme de préférence

Avec la norme de préférence, le consensus résulte « d'une série de comparaisons entre des opinions qui reflètent différents goûts ». (Moscovici, 1979, p. 168). Cette norme laisse la place « aux choix individuels ». Lorsque la norme de préférence prime, le consensus s'établit entre personnes de même goût, les appréciations des uns sont celles des autres. Dans une école, l'élaboration d'un projet peut trouver sa place dans toutes les disciplines enseignées. Les modalités des activités menées dans le projet sont vastes, leur mise en place dépend de ce que les enseignants choisissent en termes de sorties, d'intervenants extérieurs, forme de mise en valeur des travaux des élèves. Le projet est l'outil pédagogique qui autorise l'expression des choix des enseignants, voire même des enfants si l'on s'attache à la véritable pédagogie du projet centrée sur l'élève.

Par conséquent, cela laisse aux enseignants une multitude d'occasions de faire consensus autour d'un projet qui gagne la préférence des uns et des autres. Des enseignants d'une même école qui s'accordent à concevoir ensemble un projet théâtre par exemple parce que ce sont des adeptes à titre personnel ou d'autres qui se rejoignent sur le développement durable pour les mêmes raisons, ce sont des cas de figures qu'il est facile à envisager. Il se produit une organisation à plusieurs autour d'une norme de préférence. Il s'agit d'une influence de type majoritaire. Pourtant l'influence la plus sensible dans une école ne serait-elle pas là où des enseignants finissent par travailler ensemble, un projet qui pour l'un des enseignants serait éloigné de compétences personnelles ? L'influence risque de ne pas être la même quand deux férus de géométrie décident de monter un projet en géométrie et quand un féru de géométrie et un non-expert en géométrie élaborent ensemble un projet en géométrie. Dans ce deuxième cas, que s'est-il passé ? D'où vient l'influence ?

2.4. Norme d'originalité

Il est possible de rencontrer une autre norme dans les enseignements artistiques ou scientifiques particulièrement, celle de l'originalité. L'objet est une nouvelle fois au centre des débats, c'est par rapport à lui et à son originalité que le consensus peut être trouvé. Avec la norme d'originalité, la personne choisit un consensus qui tient compte à la fois de l'exactitude de l'objet et de la nouveauté. C'est alors dans ce contexte que les minorités et leur déviance peuvent prendre toute leur place, elles sont légitimées (Maggi, Mugny et Papastamou, 1998, p. 409).

Les projets pédagogiques par eux-mêmes sont porteurs d'originalité dans leur conception et dans leur finalité. Un enseignant qui conçoit un projet de classe tente de faire preuve d'originalité dans la conception des situations de recherche pour les élèves. Nous ne sommes pas dans le cadre d'exercices d'application à reproduire. L'enseignant puise dans sa créativité pour concevoir en outre l'aboutissement du projet, véritable bouquet final recherché pour motiver les élèves et faire sens. L'originalité est importante dans l'élaboration d'un projet et les enseignants d'une école peuvent tout autant s'accorder à plusieurs selon une norme d'originalité, que de préférence ou d'objectivité.

Cette originalité donne du pouvoir au projet, elle lui ouvre le champ des possibles et peut attirer le consensus autour de lui. Pourtant, elle peut aussi le limiter. En effet, un projet champion de l'originalité peut aussi devenir un projet flou, difficile à évaluer, comme l'écrit Boutinet (1992a, 1992b) dans ses recherches sur le projet.

IV. La conformité (Asch, 1951)

La conformité se produit lorsqu'une minorité n'a pas le même avis que la majorité mais qu'elle ne veut pas lui résister, ni la quitter. Elle représente la réalité du groupe social. Nul n'entrevoit une contradiction de la majorité. L'influence est étudiée comme « si l'uniformité devait être instaurée contre le déviant ». (Moscovici, 1979, p. 27).

La minorité n'a donc pas d'autre choix que de se conformer, d'adopter la position de la majorité. Le comportement du groupe, doté d'une vraie « culture » (Bion, 1965), prend le pas sur le comportement des personnes, naturellement en quête de consensus (Freedman & Doob, 1968).

Ainsi, les groupes exercent sur les personnes des « pressions vers leur conformité ». Finalement, le comportement du groupe prend le pas sur le comportement singulier. Les personnes qui appartiennent à un groupe sont pressées de rejoindre le comportement du groupe.

C'est Asch (1951) qui a montré cet effet de conformité à l'occasion d'une expérience particulière qui est communément appelée « expérience des baguettes » dont nous expliquons le principe. Lors de l'expérience, Asch (1951) présente une baguette à des personnes appelées « sujets naïfs » parce qu'elles ne connaissent pas le sens scientifique de l'activité. Il leur demande d'observer ensuite trois autres baguettes de tailles très différentes et de dire laquelle de ces trois baguettes est de taille équivalente à la toute première présentée. L'expérience ainsi bâtie laisse penser que les erreurs doivent être quasiment inexistantes. C'est sans tenir compte de l'influence des autres personnes. En effet, Asch a prévu d'engager les « sujets naïfs » à se prononcer sur leur choix après 7 à 9 « compères ». Ces « compères », qui sont des personnes faisant partie du processus d'expérimentation, doivent fournir des mauvaises réponses juste avant que le sujet ne se prononce sur son choix. L'expérience montre qu'alors, les « sujets naïfs » donnent en moyenne 36,8 % de réponses erronées. En comparaison, dans un groupe de personnes sans « compères », prévu aussi par Asch, les erreurs restent marginales. Les « compères » influencent les « sujets naïfs ». Il s'agit du processus de conformité ainsi démontré par l'effet Asch (1951).

Toutefois, récemment, des chercheurs (Hodges & Geyer, 2006) ont critiqué cette expérience et les conclusions tirées par Asch (1951). En effet, selon Hodges & Geyer (2006), Asch (1951) n'aurait pas suffisamment pris en compte la dimension morale dans la situation observée, les interactions et les influences entre les personnes, mais se serait trop basé sur la dimension « vérité », la dimension des baguettes. Hodges & Geyer (2006) observent, il convient de le dire, les travaux de Asch (1951) à une époque où l'influence sociale n'est plus seulement vue sous l'angle majoritaire et consensuelle mais avec les apports du point de vue des minorités et du conflit notamment de Moscovici (1979) et de Perez et Mugny (1993) qui seront développés dans notre partie théorique.

V. La soumission à l'autorité (Milgram, 1961)

Milgram (1961) a étudié le rapport à l'autorité des membres du groupe. Pour participer à son expérimentation, Milgram (1961) recrute 600 personnes, des « sujets », en les mettant en projet d'une expérience sur la mémoire et les effets de la punition sur les processus d'apprentissage. Tout au long de l'expérience, les « sujets » seront toujours sélectionnés comme professeurs. Des personnes, liées au chercheur et mis au courant du mode expérimental, tiendront, quant à elles, toujours le rôle d'élèves. Elles seront appelées « compères ». La règle du jeu est la suivante : chaque professeur doit enseigner des paires de mots à son élève. Si l'élève se trompe, le professeur doit alors administrer un choc électrique d'intensité croissante, graduellement de 15 à 450 volts, zone indiquée « danger ». L'expérimentateur, dont la position officielle est matérialisée par une blouse blanche, se tient à proximité des « sujets » professeurs et verbalise régulièrement des encouragements à continuer l'expérience. Les résultats de cette expérience vont au-delà de ce que les psychiatres ou sociologues avaient imaginé. Il s'avère qu'un pourcentage important de « sujets » vont

jusqu'à administrer le voltage maximum, cela en dépit de gémissements et cris émis par les « compères » - élèves. Peu de « sujets » résistent au cadre posé par les modalités de l'expérimentation représenté par l'expérimentateur en blouse blanche et la quittent. La plupart des « sujets » obéissent.

Milgram (1961) explique que la personne passe de « l'état autonome », dans lequel elle est responsable de ses actes, à un « état agentique », dans lequel elle devient « agent exécutif » des volontés d'autrui (Petit et Dubois, 1998, p. 90). Dans le cadre de l'expérience, les « sujets » sont devenus des personnes exécutives des organisateurs et de l'expérimentateur. Les « sujets » avaient accepté une règle du jeu au départ et s'y sont majoritairement soumis.

Dans cette expérience, Milgram (1961) fait apparaître qu'il existe deux types de personnes face à l'autorité représentée par la hiérarchie et reprise par le groupe : des personnes « soumises » et des personnes « indépendantes ». Les personnes « soumises » s'avèrent être largement majoritaires en nombre et les « indépendantes » largement minoritaires. Parmi les personnes « soumises », certaines se disent pourtant indépendantes, en général, et empathiques. Curieusement, devant la hiérarchie dont l'autorité est reprise par le groupe entier, ces personnes se soumettent et obéissent. Les travaux de Milgram (1961), proches dans le temps de la seconde guerre mondiale, ont apporté des éléments d'explication à l'obéissance nazie à Hitler malgré les atrocités, ceci parce que l'autorité d'Hitler était reprise par le groupe d'appartenance : l'Allemagne nazie et ses alliés.

Grâce à cette recherche, Milgram (1961) a mis en évidence trois fonctions assumées par les membres du groupe : la fonction d'affiliation, la fonction de mise en conformité et la fonction de légitimation.

Selon Milgram (1961), la fonction d'affiliation correspond à la personne qui se conforme et coopère pour la simple raison qu'elle dépend du groupe. La personne est conventionnelle. La fonction de mise en conformité est un fonctionnement selon lequel la personne ne veut pas être isolée par le groupe donc ne veut pas dévier de la norme. Elle cherche le consensus. Enfin, les personnes qui entrent dans la catégorie de fonction de légitimation sont des personnes qui considèrent que, puisque la réponse est majoritaire, elle est vraie. Ces personnes pensent ne pas pouvoir se tromper en choisissant la réponse ainsi normée par le groupe (Blanchet et Trognon, 2008, p. 54).

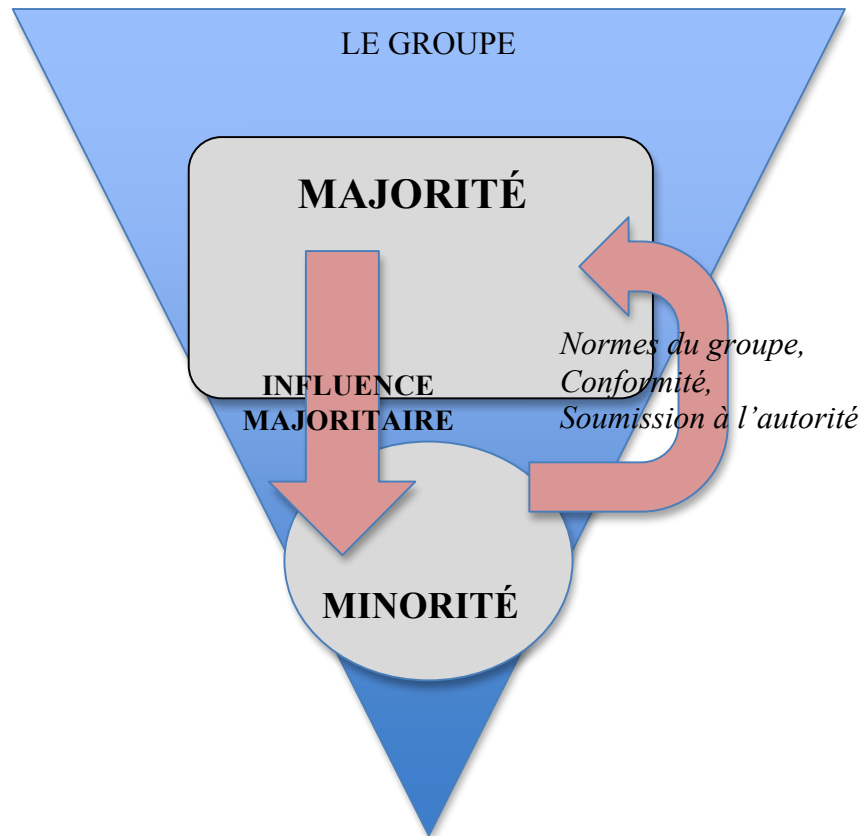


Schéma 4 L'influence majoritaire du modèle fonctionnaliste

Le schéma 4 illustre les phénomènes observables au sein d'un groupe selon le modèle fonctionnaliste d'influence par la majorité. Le groupe est constitué de personnes relevant d'une majorité ou d'une minorité d'opinions ou de comportements. La majorité qui reflète les normes du groupe exerce une influence. La minorité subit une pression pour se soumettre à l'autorité, se conformer, adopter les normes du groupe. La majorité garante des jugements et des comportements du groupe exerce une influence sur la minorité qui pourrait avoir un avis différent. Sous l'effet de cette influence, la minorité se soumet et rejoint par le fait le comportement de la majorité.

Chapitre 7 Les limites de l'influence majoritaire

I. La pression vers la conformité

Dans « La psychologie des groupes », Blanchet et Trognon (2008) soulignent le lien entre succès du groupe et gain individuel (*ibid.*, p. 87). Ils reprennent la notion de « cohésion de groupe » étudiée déjà par Festinger (1950), Kelley & Thibaut (1959) ou encore Collins & Raven (1969). La cohésion d'un groupe, le bon climat, va favoriser un certain nombre de comportements entre les membres du groupe, comme l'ont observé Blanchet et Trognon (2008, p. 88). Il s'agit du nombre global d'interactions entre les personnes du groupe, du nombre d'interactions positives, amicales et mêmes coopératives, de l'influence du groupe sur ses membres, de l'efficacité du groupe dans la réalisation de ses buts et enfin de la satisfaction générale de ses membres. Les chercheurs ont remarqué que cette cohésion se renforce lorsque le groupe entre en relation avec un autre groupe. Cet environnement vient renforcer l'esprit d'appartenance afin de se distinguer de l'autre groupe. Les membres du groupe font alors corps plus que jamais (Blanchet et Trognon, 2008, p. 87).

Toutefois, la cohésion d'un groupe ne présente pas que des effets positifs. Plus cette cohésion est forte et plus il s'exercera de pression vers la conformité pour ses membres. Nul n'entrevoit une contradiction de la majorité. Selon ce modèle, l'influence est étudiée comme « si l'uniformité devait être instaurée contre le déviant ». (Moscovici, 1979, p. 27). Prendre la position de la minorité n'est pas affirmer un point de vue différent mais, pire selon Moscovici (*ibid.*, p. 23), c'est choisir « un vide, une non-opinion définie comme non majoritaire, comme anémique et donc contraire à l'évidence ». Les minorités qui résistent à la conformité n'ont pas leur place, soit elles restent dans le groupe sans s'exprimer, elles sont minorités passives (*ibid.*, p. 23), soit elles ont une image très négative.

Dans des processus d'influence majoritaire, la source d'influence est la majorité, elle détient un statut supérieur qui rend les relations entre source et cible asymétriques (Moscovici, 1979, p. 22). Cette influence est descendante, la source et la cible ont des relations asymétriques parce qu'elles n'ont pas les mêmes compétences. L'influence peut alors être informationnelle, centrée sur la tâche, en relation avec l'objet d'influence (Deutsch & Gérard, 1955). L'adoption d'une position, d'un jugement viendra de la réponse à la tâche. L'influence peut encore être normative, comme nous l'avons expliqué en amont, centrée sur le groupe (Thibaut & Strickland, 1956).

Précédemment, nous avons commencé à pointer les limites de l'étude des influences sociales selon le modèle fonctionnaliste et l'influence majoritaire. Le pouvoir englobant d'un groupe autour de normes, la recherche de consensus autour du mode de pensées, des comportements de la majorité, mettent en veille l'étude des réactions de la minorité, des personnes déviantes (Festinger, 1950 ; Kelley & Thibaut, 1959 ; Collins & Raven, 1969 ; Blanchet et Trognon, 2008, p. 87). Il existe des résolutions de tâches complexes qui seront peut-être mieux réussies dans le conflit que dans le cadre d'une pensée groupale.

II. L'Effet Janis (1972)

C'est le phénomène que Janis (1972) a étudié et clairement mis en évidence sous l'appellation « effet Janis » ou « pensée moutonnaire ». Il s'agit du risque de manque d'esprit critique dont peut faire preuve un groupe en voulant à tout prix trouver un consensus autour d'une solution la plus acceptable pour maintenir la cohésion de groupe. Les pensées divergentes sont étouffées mais le groupe passe à côté de l'esprit critique qui lui permettrait d'avancer.

En prenant l'exemple historique de l'attaque de Pearl Harbor, Janis (1972) relève que, dans la préparation de l'attaque, les décisions ont été prises collectivement. L'état-major américain était persuadé que les Japonais n'attaqueraient pas le port, la cohésion de l'état-major a été prioritaire sur une recherche d'informations rationnelles qui aurait pu amener à décider autrement. Des commissions s'étaient, en effet, prononcées sur l'attaque éventuelle de Pearl Harbor. La « pensée groupale » de l'état-major américain a pris le pas sur l'objectivité des commissions d'enquête et a mené à l'échec de la destruction de la flotte. Le groupe s'est accordé par un effet de dépendance (Blanchet et Trognon, 2008, p.41) lié aux bonnes relations dans le groupe. La décision a fait consensus autour d'une réponse « normée » (Mucchielli, 2000, p. 38) qui, pour le coup, n'était pas la solution au problème. Ainsi Janis (1972) dénonce le risque d'erreur lié à cette « pensée moutonnaire » (Festinger, 1950 ; Kelley & Thibaut, 1959 ; Collins & Raven, 1969 ; Blanchet et Trognon, 2008, p. 90).

Au regard de notre étude, une forte cohésion des enseignants d'une école autour d'un(e) directeur (rice) pourrait amener à une « pensée moutonnaire ». L'esprit de groupe pourrait s'avérer représenter une menace dans la mesure où le consensus mettrait le voile sur des décisions objectives. Dans le cas de projets, l'« effet Janis » pourrait être renforcé par l'obligation institutionnelle de s'accorder autour d'un projet d'école. Prenons l'exemple, précédemment choisi dans le texte, d'une école ayant besoin de renforcer les compétences de ses élèves en résolution problèmes. L'équipe pédagogique aurait décidé de s'inscrire dans un projet d'école dédié aux résolutions de problèmes en mathématiques. Il s'agit d'un « effet Janis ». Les enseignants partiront sur un renforcement d'activités d'entraînement en problèmes mathématiques, alors que la proposition abandonnée d'un enseignant, minoritaire, autour des Sciences et vie de la Terre, auraient été la solution en accord avec les recherches

pédagogiques actuelles sur le développement de la réflexivité chez l'élève, la formulation d'hypothèses, les situations complexes d'enseignement.

Chapitre 8 L'influence minoritaire selon le modèle génétique

Cette conception fonctionnaliste de l'influence, décrite ci-dessus dans le texte, classait donc, d'un côté, la « normalité », comme l'« adaptation au système », et de l'autre, la « déviance », comme l'« échec à s'insérer ». Moscovici (1979) a apporté un changement radical de point de vue en psychologie sociale. Celui qui affirmait que « comprendre les relations d'influence, c'est se donner le privilège de saisir les aspects les plus mystérieux de la machine sociale. » (*ibid.*, p.11) s'est saisi de cet objet de recherche à l'inverse en s'intéressant aux minorités.

L'apport de Moscovici (1979) tient à la considération des minorités pour leurs idées potentiellement innovantes. La recherche de consensus n'apportant rien de nouveau, selon lui, il convient de croire en la confrontation constructive des idées majoritaires et minoritaires. De cette relation sous forme de discussion, de négociation, naît une dissonance sociale d'abord, cognitive ensuite, il s'agit d'un conflit socio - cognitif qui peut, pour Moscovici (*ibid.*, p. 116), mener à une dynamique nouvelle. Cette notion de conflit amenée par Moscovici (*ibid.*, p. 116) est nouvelle à cette époque dans l'étude des processus d'influence puisqu'elle signifie qu'en créant un conflit socio - cognitif, en ayant une opinion différente de celle de la majorité, la minorité peut influencer la majorité (Nemeth, 1985 ; Perez et Mugny, 1993 ; Mucchielli, 2000 ; Smith, 2008). Ce concept illustre le modèle génétique que nous allons exposer.

I. Un modèle ternaire des relations

Là où les psychologues et les sociologues proposent une étude binaire des relations entre la personne et l'objet ou la société et l'objet, les psychologues sociaux recherchent des analyses tenant compte de l'interaction entre ces trois pôles : la personne, la société et l'objet. Moscovici (2007, p. 9) présente ce modèle ternaire au cœur duquel se jouent des phénomènes de conflit et d'influence et où ressortent l'alter et l'ego, pouvant être source et cible d'influence et réciproquement, mais aussi l'objet de la relation.

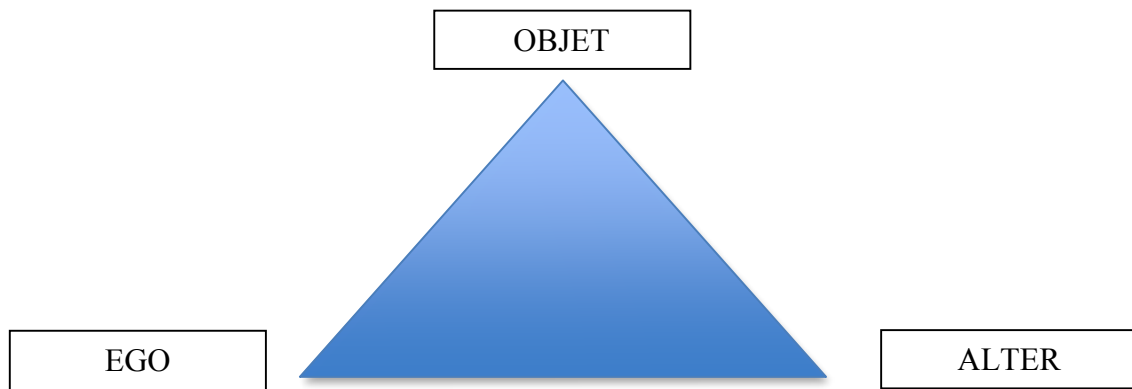


Schéma 5 Modèle ternaire des relations, de Moscovici (1979)

C'est le modèle ternaire emprunté à Moscovici (1979) qui permet de rendre compte du contexte de cette thèse. Sur ce schéma, il apparaît clairement que ce n'est pas le projet de classe qui nous intéresse pour lui seul. Ce n'est pas, non plus, l'influence binaire entre enseignants qui est au cœur de la recherche. Il s'agit d'étudier les mécanismes qui se produisent selon un système d'échanges à trois pôles : l'objet (projet de classe), l'*ego* (l'enseignant de ce projet), l'*alter* (les autres enseignants de l'école).

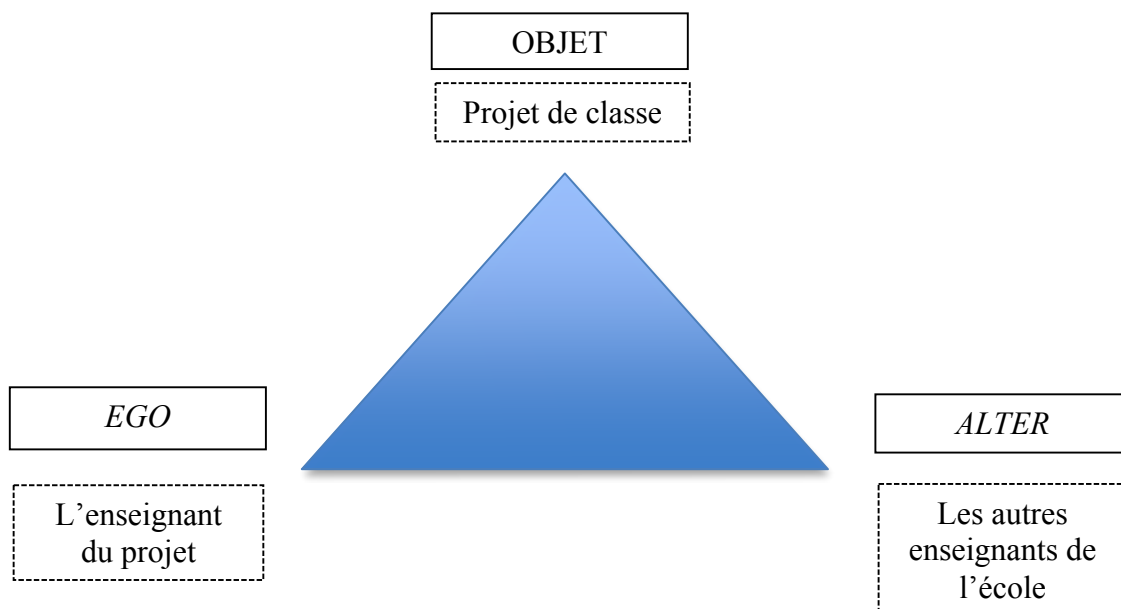


Schéma 6 Modèle ternaire appliqué à l'étude

Notre travail porte sur les influences entre *alter* et *ego* dans leur relation à l'objet, ceci inscrit dans le contexte école. Les interactions du modèle ternaire peuvent agir sur le contexte, tout comme le contexte école lui-même, peut agir sur les relations entre *alter* et *ego* dans leur rapport au projet. Ce contexte dans lequel évoluent les interactions est aussi le terrain du conflit socio – cognitif (Moscovici, 1979). Y a-t-il conflit véritablement ? Comment celui-ci se manifeste-t-il s'il se manifeste ? Nous le verrons dans les résultats de notre étude.

Dans la mesure où la quête qui nous anime considère le passage d'un projet d'une classe, donc d'une minorité, de l'individuel, à d'autres classes, donc vers la majorité, le collectif, la théorie de Moscovici (1979), le « apprendre contre » du modèle génétique européen, et la Théorie de l'Élaboration du Conflit de Perez et Mugny (1993) représentent *a priori* les ancrages de notre recherche.

De nombreuses études en psychologie sociale (Nemeth, 1985 ; Moscovici, 1979 ; Perez et Mugny, 1993) ont montré l'effet bénéfique pour un groupe de l'influence d'une minorité. Lorsque la source minoritaire pousse la majorité à changer ses positions, ses opinions, ses normes, le gain se mesure en matière d'innovation, de créativité, de performance et d'efficacité quant à la résolution d'une tâche. La minorité aura d'autant plus d'influence sur la majorité qu'elle se montrera indépendante de toute influence extérieure, ou d'intérêts particuliers. Elle aura en outre plus de chances de se faire entendre si elle est ressentie par la majorité comme appartenant pleinement au groupe.

II. Qu'est-ce qui pousse à accepter une influence ou à résister ?

Moscovici évoque des raisons intérieures, liées à la psychologie de chacun. Certains ont tendance à être plus conformistes, d'autres sont plus indépendants. Le degré et la qualité de dépendance de l'individu vont aussi impacter son influence. De façon générale, les personnes qui ne se conforment pas se considèrent comme supérieures à celles qui le font (Moscovici, 1979, p. 32).

Naturellement, les personnes ne souhaitent pas rester dans l'incertitude, elles souhaitent connaître la réponse à leur questionnement et vont chercher l'information pour leur permettre de réduire leur incertitude. Par le fait, plus une personne a d'incertitude, plus elle peut être influencée (Moscovici, 1979, p. 37). Il s'agit là d'un phénomène que Moscovici qualifie de « dépendance informationnelle ». Les personnes entrent en interaction avec d'autres afin de vérifier la vérité, l'exactitude de leur attitude, mode de pensées (*ibid.*, p.30). L'influence ne provient pas ici d'une source qui influencerait une cible mais plutôt, au contraire, de la cible qui, en quête d'informations dans un certain contexte, va se mettre à solliciter une source et modifier son comportement en conséquence (*ibid.*, p. 65).

Outre la dépendance d'information, Moscovici (1979) a analysé une deuxième dépendance qui peut pousser la personne à se conformer, c'est ce qu'il appelle la

« dépendance d'effet ». Nous avons vu que plus la personne a de certitudes, plus elle sera influencée puisqu'elle recherche des informations. Il apparaît à présent que plus la personne a besoin d'approbations, plus elle va se conformer. Pour appeler l'aval des membres de son groupe, certaines personnes cherchent à se comporter ou adopter les jugements qu'elle pense leur convenir. Elle se conforme pour recevoir leur approbation.

III. Influence latente et influence manifeste

L'influence peut être « directe » ou « manifeste » mais aussi parfois « latente » ou « indirecte » (Moscovici, 1979 ; Mugny *et al.*, 2007). L'influence « manifeste » est une influence rendue publique c'est-à-dire qu'elle est évidente pour les personnes. Il s'agit d'une influence superficielle qui agit sur l'approbation ouverte des positions de la source d'influence. C'est, par exemple, le cas de deux personnes d'un groupe qui discutent d'un sujet. Les personnes ne sont pas du même avis, dans un premier temps, elles entrent en conflit, puis les deux finissent par se rallier à l'avis de la personne source d'influence. La personne cible d'influence exprime clairement son changement. L'influence est immédiate, directe, il n'y a pas de délai entre les prises de positions divergentes, les échanges « conflictuels » et l'influence.

L'influence indirecte ou latente est plus insidieuse. Elle peut prendre du temps et modifier les comportements sans le faire éclater au grand jour. C'est une influence privée, différée moins visible au premier abord et plus lente mais qui existe bien (Perez et Mugny, 1993, p. 38). Il s'agit de la personne d'un groupe qui se comporte ou se positionne de façon différente des autres. Elle est donc en conflit social puis ce conflit devient cognitif, dans sa pratique, elle questionne le cognitif des autres personnes qui finissent par être influencées. L'influence latente est, au contraire de l'influence manifeste, plus profonde et peut modifier de façon structurale les représentations sociales du groupe (Mugny *et al.* 2007, p. 225). L'influence latente est le processus engagé par une minorité dans le groupe et peut donc modifier la structure d'une représentation sociale défendue par une majorité selon Mugny *et al.* Afin de définir les processus d'influence sociale qui peuvent transformer les représentations sociales des membres d'un groupe, Mugny (*ibid.*, p. 224) s'est appuyé sur la Théorie des Représentations Sociales développée par Moscovici (1961). Il s'agit de la théorie selon laquelle « toute prise de position envers un objet donné suppose une représentation minimale de celui-ci ».

Dans une école, nous pouvons tout à fait imaginer un enseignant initiant un projet pour sa classe. Cet enseignant pratiquerait sa pédagogie en déviance des autres enseignants de l'école qui, pour notre exemple, auraient écrit un projet d'école pour être en accord avec les instructions officielles, mais ne pratiqueraient aucune dynamique de projet véritablement pour leur classe. Dans ce cas, les enseignants de la majorité observeraient peut-être la mise en place du projet de l'enseignant minoritaire d'un œil critique. Ils rejetteraient l'idée, elle ne ferait pas partie des normes du groupe. Le conflit socio-cognitif gagnerait le groupe. L'année scolaire

passant, les enseignants de la majorité pourraient évaluer les conséquences du projet de l'enseignant minoritaire sur le plan des apprentissages pour les élèves, des relations avec les familles de l'intérêt pour l'enseignant. Peu à peu, si la majorité en venait à demander à se rallier au projet de l'enseignant minoritaire, alors l'influence sociale se serait produite. Il s'agit d'un exemple d'influence latente, indirecte, produite à distance, une année scolaire après le début du conflit sociocognitif.

Mugny remarque que l'influence se fera à condition que ce phénomène apparaisse aux personnes comme une réponse à leurs attentes et corresponde à leurs représentations sociales (Mugny *et al.*, 2007, p. 232). L'influence signifie qu'une personne reconnaît son incompetence quelque part et accepte de puiser dans les connaissances des autres pour apprendre, pour changer. Il s'agit d'accepter cette décentration et de se reconnaître une compétence incomplète. Les enjeux identitaires sont importants dans les processus d'influence. Le conflit de compétences peut mettre un frein à l'influence entre deux pairs mais pas seulement. Le style d'interaction entre source et cible a son importance comme le souligne Mugny (*ibid.*, p. 233). Lorsque la cible manque de compétence, la source pourra se montrer autoritaire. En revanche, si les personnes se considèrent plus compétentes, la source devra adopter un style démocratique pour influencer. En effet, Quiamzade, Mugny et Buchs (2005) ont montré qu'un style autoritaire serait ressenti comme une menace par les cibles et bloquerait tout processus d'influence.

Dans le modèle génétique, Moscovici (1979) observe les influences minoritaires et la dynamique qu'elles peuvent produire sur les groupes. Ses recherches mettent en avant qu'outre l'innovation venue d'en haut, imposée par un leader statutaire qui peut modifier les comportements par son autorité, une autre forme d'innovation peut provenir d'en bas, c'est-à-dire d'une minorité qui, elle, ne peut pas imposer par un statut, une position sociale (*ibid.*, p. 187). Notre recherche s'inscrit au niveau de l'innovation venue d'en-bas : le cas minoritaire d'une classe face à l'école, d'un enseignant face à une direction statutairement majoritaire. Les travaux de Moscovici semblent correspondre tout à fait à notre recherche tout comme les travaux récents de Smith (2008).

Smith (2008) a travaillé sur l'influence minoritaire. Son expérimentation a reposé sur des discussions de dyades à qui il a été demandé de prendre une décision collective. Les dyades étaient composées d'étudiants en psychologie. Les discussions portaient sur un problème de parking du campus universitaire. Smith (2008) a montré que la présence, dans les dyades, de minorités augmente la performance du groupe. La dissension produite par les minorités n'apporte pas plus d'idées mais des idées plus variées (*ibid.*, p. 81), selon elle. Lorsque la tâche est de nature intellectuelle (*ibid.*, p. 80), la critique et le débat enrichissent les discussions dans le cas de cette expérimentation. Il en résulte une production de groupe bien meilleure (*ibid.*, p. 81). L'influence minoritaire est plus fréquemment indirecte que directe surtout lorsque la résolution de la tâche concerne le jugement (*ibid.*, p. 80). Ces recherches justifient que nous nous attachions tout particulièrement aux minorités déviantes dans les mécanismes d'élaboration de projets de classe, dont la tâche intellectuelle seraient stimulée et améliorée par la dissension. Toutefois, les travaux récents de Caldwell & O'Reilly

(2003) reviennent au modèle fonctionnaliste et mettent à jour l'importance du climat de groupe, du contexte dans lequel évoluent minorité et majorité.

Ces chercheurs ont interrogé plus de 2000 dirigeants d'entreprises industrielles des quatre continents Asie, Europe, Afrique et Amérique, et leur ont demandé de dégager les facteurs favorisant l'innovation (Caldwell & O'Reilly, 2003, p. 503). Ils ont ensuite recensé les items identifiés par les personnes interrogées. Il ressort de cette étude que ce sont des normes mises en place par l'entreprise, comme des valeurs communes, qui favoriseront l'innovation. Le soutien aux risques pris, la tolérance d'erreurs, le travail d'équipe, la rapidité de réaction sont autant de modes d'organisation mentionnés comme items développeurs d'autonomie et d'idées créatrices. L'innovation ne viendrait donc pas là d'une minorité active qui ne se conforme pas mais d'un climat d'entreprise, de groupe, dont les normes sociales seraient anticonformistes (*ibid.*, p. 501).

Au regard de notre étude, les mécanismes d'influence sociale d'un projet de classe feraient *a priori* appel au modèle génétique d'influence minoritaire. Pourtant, notre travail ne pourrait se détacher du modèle fonctionnaliste d'influence majoritaire. Nous serons attentifs au contexte, au climat d'école, et tenterons de déceler les normes de ce groupe d'enseignants et leur rôle dans les processus en question.

IV. Conflit et compétence

Selon la Théorie des Représentations Sociales (Moscovici, 1961), l'influence vient d'une réponse attendue par les cibles selon leurs représentations sociales (Mugny *et al.*, 2007, p. 232). Dans les processus d'influence, il s'agit d'accepter de se reconnaître une compétence incomplète. Or, l'augmentation de compétence peut générer de la peur (Tessen, 1988). Quiamzade & Mugny (2009) ont ainsi démontré qu'entre pairs compétents, l'influence est bloquée. De crainte du jugement de leur compétence par l'environnement, les pairs compétents entrent en « conflit de compétences ». Différemment, à compétence inégale et en fonction du niveau de la cible, le style autoritaire ou démocratique (Lewin, Lippitt & White, 1939) de la source intervient dans le processus d'influence (Quiamzade, Mugny et Buchs, 2005 ; Mugny *et al.*, 2007).

Nous savons aussi qu'une personne au comportement dominateur devient influençante et que cette influence lui confère de la compétence aux yeux des autres, qu'elle n'a pas toujours (Anderson & Kilduff, 2009). Alors qu'une personne réellement compétente mais pas dominatrice n'exercera pas d'influence (*ibid.*, p. 492, 501), une personne a de l'influence si son comportement social la présente comme quelqu'un de compétence même si elle ne l'est pas (*ibid.*, p. 492). À l'inverse et injustement, les personnes compétentes mais faiblement dominatrices peuvent rester ignorées (*ibid.*, p. 501). L'étude montre que les personnes à tendance dominatrice sont meneuses de groupe par la force de leur personnalité. Ce sont des personnes qui parlent plus et qui prennent le contrôle. Dans un groupe, les personnes sont

influencées par d'autres au regard du comportement de ces dernières. À travers cette expérience, il apparaît que les personnes qui parlent de faits, de façon fluide, qui regardent dans les yeux tout en ayant une posture physique détendue et expansive, apparaissent plus compétentes que les autres.

Bourdieu disait, dans « La distinction » (Bourdieu, 1979, p. 229), que « le charme et le charisme désignent en fait le pouvoir qui appartient à certains d'imposer comme représentation objective et collective de leur corps et de leur être propres la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, d'obtenir d'autrui, comme dans l'amour ou la croyance ». Dans le même sens que ce qu'ont démontré Anderson & Kilduff (2009), il ajoutait encore : « Le chef charismatique arrive à être pour le groupe ce qu'il est pour lui-même, à la façon des dominés de la lutte symbolique, ce qu'il est pour autrui. Il « fait » comme on dit, l'opinion qui le fait, il se constitue comme incontournable, sans extérieur, absolu, par une symbolique du pouvoir qui est constitutive de son pouvoir puisqu'elle lui permet de produire et d'imposer sa propre objectivation. » (Bourdieu, 1979, p. 230)

Or, les personnes dominatrices, en se montrant confiantes en elles-mêmes, utilisent la façon de se comporter décrite ci-dessus. Elles deviennent influentes dans le groupe. Il semblerait que ce soit pour cela qu'elles sont ensuite perçues comme plus compétentes que les autres, et pas l'inverse (Anderson & Kilduff, 2009, p. 492). Cette étude montre que les personnes dominatrices de nature acquièrent plus d'influence que les autres et qu'il existe un lien entre compétence et influence.

Pour notre recherche, ces travaux appellent notre vigilance sur l'interprétation que nous pourrions avoir d'un projet de classe qui influencerait plusieurs classes. Cette influence pourrait ne pas être le gage de la qualité pédagogique du projet ou de la compétence particulière de l'enseignant l'ayant initié. Nous n'avancerons pas de conclusion, qui pourrait être hâtive et simpliste, sur l'influence et la compétence autour du projet. Nous tenterons d'analyser la sensibilité des processus entre les personnes, l'objet du projet et le contexte école, y a-t-il influence ? y a-t-il un lien entre influence et compétence ? si oui, lequel ?

Quiamzade & Mugny (2009) ont récemment travaillé sur l'influence sociale et la compétence des personnes. Cela constitue pour nous un nouvel appui théorique. Les chercheurs ont souhaité pallier un manque qu'ils reprochent aux études de psychologie sociale : étudier les cibles et les sources d'influence sans prendre suffisamment en compte le contexte (*ibid.*, p. 652). En étudiant l'influence par rapport à la compétence des cibles et sources, Quiamzade & Mugny (2009) se sont attachés à considérer aussi leur environnement. En prenant appui sur le stress, la peur, que peut générer l'augmentation de compétence démontré par Tessen (1988), Quiamzade & Mugny (2009, p. 653) montrent que, pour une personne compétente, reconnaître l'influence de l'autre revient à reconnaître sa propre incompétence, d'où l'apparition du conflit de compétence qui bloque toute forme d'influence. En effet, les pairs compétents restent, en général, sur leur position. Il n'y a pas de décentration qui permettrait le processus d'influence. À compétence inégale et en fonction du niveau de la cible, le style autoritaire ou démocratique (Lewin, Lippitt & White, 1939) de la source

intervient dans le processus d'influence (Quiamzade, Mugny et Buchs, 2005 ; Mugny *et al.*, 2007).

V. Le conflit dans l'influence minoritaire

Dans ce cas, la minorité influence la majorité dans le temps, de façon latente. Les interactions sont centrales dans l'étude de ces processus d'influence sociale. L'interaction entre la position de la majorité et celle de la minorité mène, selon le modèle génétique de Moscovici, au conflit sociocognitif. Nous l'avons expliqué précédemment, le conflit apparaît comme sain dans la vie d'un groupe, plus constructif que le consensus, plus porteur d'innovation que l'entente qui, bien que créant un climat intéressant, risque d'entraîner le groupe vers une « pensée moutonnaire », un « effet Janis » (Moscovici et Doise, 1992). De même qu'il a été démontré qu'en augmentant la discussion, les conflits et divergences contribuent à intensifier l'engagement des participants (Blanchet et Trognon, 2008, p. 97). Pour autant, il convient de distinguer deux types de conflits : les conflits productifs des conflits destructifs (Kelley & Thibaut, 1959 ; Blanchet et Trognon, 2008, p. 92).

Les conflits productifs sont les conflits qui proviennent d'un climat coopératif de groupe. Les membres du groupe font passer les objectifs du groupe avant leurs visées personnelles. Les conflits destructifs sont les conflits qui proviennent d'un climat de groupe compétitif. À l'inverse d'un climat coopératif, les membres du groupe font passer leurs désirs personnels avant les buts communs (Putnam, 1988). L'institutionnalisation du projet d'école, l'harmonisation de toutes les classes autour d'un projet commun, laisse penser que les politiques auraient considéré que toutes les écoles se situent dans un climat coopératif. En étudiant le projet d'en-bas, des classes, comme nous proposons de le faire, que pourrions-nous dire de projets de classe personnels, si nous en observons ? Sont-ils issus d'écoles dont le climat est compétitif ? Est-ce le lieu de conflits destructifs ?

Perez et Mugny (1993) sont partis de la constatation qu'« une partie importante des comportements et des interactions de la vie quotidienne vise à persuader, sinon à convaincre autrui » (*ibid.*, p. 215). Cette intention implique une divergence de points de vue au départ, donc une interaction dans la persuasion qui mène à un « conflit possible plus ou moins intense ». Selon ces auteurs, « le conflit est une stratégie de communication et d'influence » (*ibid.*, p. 213), il est central dans le processus d'influence. Il est, selon Moscovici (1979), une chance de faire évoluer la société vers une innovation majorante. La minorité n'est donc plus, là, déviante mais bien active dans son influence. Ce conflit est à observer dans « le contexte de l'interaction ».

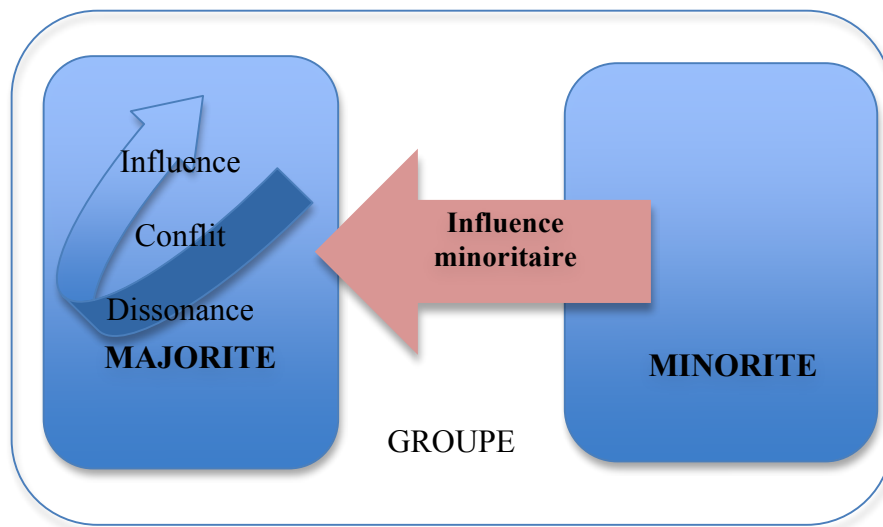


Schéma 7 L'influence minoritaire du modèle génétique

Le schéma 7 représente les phénomènes d'influences sociales selon le modèle génétique. Au sein d'un groupe de personnes coexistent des minorités et des majorités d'opinions et de comportements. À l'inverse du modèle d'influence majoritaire (cf. schéma 4) ce sont ici les minorités qui créent une dissonance chez les majorités par leur déviance. C'est l'effet d'une influence minoritaire. Cette dissonance engendre un conflit sociocognitif avant un accord autour de nouvelles opinions, de nouveaux comportements.

Chapitre 9 La Théorie de l'Élaboration du Conflit

À l'appui de la conception génétique de la psychologie sociale (Moscovici, 1979 ; Doise et Mugny, 1981 ; Mullen, 1983 ; Tanford & Penrod, 1984), Perez et Mugny (1993) placent ce conflit au centre du processus d'influence dans la Théorie sur l'Élaboration du Conflit (T.E.C) (*ibid.*, p. 230). Par la Théorie de l'Élaboration du Conflit, Perez et Mugny (*ibid.*, p. 230) montrent que le conflit intervient comme « l'un des mécanismes les plus efficaces du changement dans les jugements, les aptitudes, les opinions et les comportements qui définissent les normes de la vie sociale des individus, des groupes et des sociétés ».

Tout comme Moscovici et Doise (1992) insistent sur l'attitude qui accompagne l'influence, avec la T.E.C, Perez et Mugny (1993) donnent de l'importance au contexte social de l'influence, et particulièrement au type de tâches dont dépend un type de conflit. Ils recensent les tâches d'aptitudes, d'opinion, objectives non ambiguës et non impliquantes, en fonction de leur pertinence d'erreur et de l'ancrage social de leur résolution (*ibid.*, p.29).

L'idée centrale est que l'influence sociale se produit entre des personnes qui, au départ, ont des divergences de vues, de valeurs, de comportement. Il se produit alors un conflit quels que soient les objets d'influences, les sources d'influence et les niveaux d'influence. Le conflit apparaît donc comme le nœud qui permettrait d'expliquer les processus d'influence sociale. (Perez et Mugny, 1993, p. 27).

Pour Perez et Mugny (1993, p.38), il existe deux principes généraux dans la Théorie d'Elaboration du Conflit : d'une part, tout conflit est social avant de devenir un conflit cognitif pour une personne. En effet, quand deux personnes interagissent, si l'une des personnes pense ou agit différemment de l'autre, elles entreront d'abord en conflit social. Cette phase sociale est la première à apparaître. Ce conflit est « le point de départ et le moyen de changer les autres, d'établir de nouveaux rapports ou de consolider les anciens », pour Moscovici (1979, p. 116). Ensuite, ce conflit pourrait devenir plus interne, remettre en cause les croyances ou les comportements de la personne cible d'influence. Dans le phénomène d'influence, le conflit, d'abord social, s'installe sur le plan de la cognition, la cible d'influence remet en cause son fonctionnement aux yeux de la source d'influence, il s'agit alors d'un conflit cognitif. Si le consensus importe aux personnes, le conflit est inévitable et fera passer les personnes de l'incertitude à un équilibre nouveau. Le processus d'influence mène, par le conflit, à des accords étroitement liés « au processus de négociation » (*ibid.*, p. 117)).

D'autre part, si le conflit social est très intense, il faudra d'abord le résoudre avant qu'il devienne conflit cognitif (Perez et Mugny, 1993, p.38). Le plan social est préalable au cognitif et, s'il est trop important, on ne peut passer du social au cognitif. Les confrontations

risquent d'interrompre les échanges, la communication (Moscovici, 1979, p. 116). Dans le cas d'opinions politiques, deux personnes peuvent avoir des positions différentes. En les exposant, elles entrent en conflit social. Si ce conflit est intense, les deux personnes resteront sur leurs idées sans que l'une influence l'autre. Si le conflit social est raisonnable, l'une des personnes influencera l'autre chez qui le conflit social aura procuré un conflit cognitif et un changement de point de vue.

Des études sur le conformisme (Freedman & Doob, 1968) ont montré que, dans le rapport à l'autre, la personne cherche plutôt à éviter de se montrer différente. On peut parler d'un comportement général enclin à « l'évitement du conflit » et à la « recherche de consensus ». Une personne n'ira pas à l'encontre d'une opinion soutenue par une majorité. Il est donc important de tenir compte du contexte social. En revanche, la manière dont l'échange va se faire entre source et cible, conditionnera les attitudes des uns et des autres (Moscovici et Doise, 1992).

Des tâches d'influence

Dans des compte-rendu de travaux (Spillane, 2009, p. 71), le type de tâche à réaliser par le groupe est désigné comme un élément important dont il faut tenir compte dans l'observation des interactions, en dehors de la taille d'un groupe et de sa cohésion (Blanchet et Trognon, 2008, p. 83).

Ainsi, Steiner (1972) a dressé une typologie des tâches et a rapproché la taille du groupe de son efficacité vis-à-vis de la résolution de la tâche. Par exemple, Steiner a remarqué que pour résoudre certaines tâches, qu'il nomme « disjonctives » l'ensemble des contributions individuelles est sollicité. De ce fait, pour ces tâches-là, le résultat viendra de la compétence plus ou moins grande des membres du groupe. Or, plus le groupe est nombreux, plus il peut y avoir d'incompétents. Steiner (1972) en déduit que, dans le cadre de tâches disjonctives, l'efficacité du groupe est inversement proportionnelle à la taille du groupe.

D'autres tâches, que Steiner (1972) appelle « élaboratives », résident en l'organisation des contributions de chaque membre du groupe. Il convient mieux d'avoir un groupe plus grand dans ce cas car cela augmente les compétences. Pourtant, Steiner (1972) retient une taille idéale dans ce cadre de 3 à 13 membres et au-delà duquel le taux de participation peut baisser, l'insatisfaction de ses membres aussi.

Dans la Théorie de l'Élaboration du Conflit, Perez et Mugny (1993) prennent en considération deux facteurs : le type de tâche et le type de source « qui introduit la divergence » (*ibid.*, p. 27). La tâche autour de laquelle s'exerce l'influence peut être une tâche qui suscite une seule réponse correcte et objective, il s'agit d'une tâche à haute pertinence d'erreur. À l'inverse, il existe des tâches pour lesquelles il n'est pas possible de choisir un seul jugement plus correct que les autres. Ce sont des tâches à basse pertinence de l'erreur. L'implication

sociale de la personne à travers la tâche peut se mesurer à des niveaux différents selon la tâche. Les réponses induites par le type de tâche peuvent ancrer la personne socialement ou pas.

Perez et Mugny (1993) ont croisé les dimensions pertinence d'erreur et ancrage social de leur résolution pour mettre en évidence quatre types de tâches (*ibid.*, p. 29) :

- Les TAP ou tâches d'aptitudes
- Les TOP ou tâches d'opinions
- Les TONA ou tâches objectives non ambiguës
- Les TANI ou tâches non impliquantes

I. Les tâches d'aptitudes ou TAP

Les tâches d'aptitude sont des tâches qui requièrent une solution exacte. Pour résoudre ce type de tâches, les personnes doivent faire preuve d'une aptitude particulière, d'une compétence permettant de répondre à l'épreuve d'aptitude sollicitée par la tâche. Lorsque les personnes rencontrent ce type de tâches d'aptitude, elles souhaitent donner une image compétente d'elles-mêmes. Pour Perez et Mugny (1993, p. 30), les relations d'influence vont alors se faire par rapport à la compétence sur la tâche, à la connaissance. Ces tâches vont donc amener à classer les personnes en fonction de leurs aptitudes à les résoudre. Ce sont des tâches qui impliquent les personnes par le fait de la mise en exergue de leurs compétences (*ibid.*, p.30). Il s'agit de tâches que Perez et Mugny (1993) qualifient de tâches à haute pertinence d'erreur.

Dans un rapport d'influence sociale, la cible d'influence cherche à améliorer ses compétences, dépasser l'incertitude, facteur d'influence, comme le disait Moscovici. La personne va chercher à donner une meilleure image d'elle-même. Selon Perez et Mugny (1993, p. 33), c'est « l'expertise de la source qui prime ». Par conséquent, le conflit sociocognitif lié à l'influence sur ce type de tâches ne s'enracine pas sur le plan social, il s'agit d'un conflit d'incertitude résolu par le niveau de compétence des personnes.

Pour Perez et Mugny (1993, p. 36), plus la source d'influence est compétente, plus elle exercera d'influence sur la cible et moins il y aura de conflit. Les sujets convergent vers la solution de la tâche exprimée par la personne la plus compétente, les autres se rendent à la même réponse. Tous se rejoignent alors vers l'expression de la meilleure compétence envers la tâche d'aptitude. L'imitation solutionne le conflit social selon Perez et Mugny (*ibid.*, p. 42). Dans ce cadre, nous assistons à une sorte de « paresse sociocognitive ».

Lorsque les personnes relèvent d'une haute compétence, la convergence de tous est évidente, le conflit est un conflit que Perez et Mugny (1993, p. 36) qualifient de conflit de compétence. L'influence de cette source experte, de haute compétence, est en général une influence manifeste, publique, immédiate (*ibid.*, p. 42). Si la compétence de la source est évidente, elle donne lieu à la dépendance informationnelle (Festinger, 1950 ; Deutsch et Gérard, 1955). Le conflit est résolu par l'imitation, l'adhésion à la haute compétence.

En revanche, lorsque la source d'influence apparaît comme moins compétente, les personnes cibles ressentiraient une crainte d'invalidiser la tâche, la cible prendrait ses distances, se décentrerait. Il s'agit alors d'un conflit d'incompétences. L'influence peut se faire mais elle est latente, avant de valider, les personnes prendront un temps d'examen de la situation (Perez et Mugny, 1993, p. 44).

II. Les tâches d'opinion ou TOP

Les tâches d'opinion sont des tâches qui donnent lieu à de multiples réponses possibles. L'une n'apparaît pas comme plus correcte que l'autre, le choix du jugement se fait par rapport à l'appartenance à un groupe social. Ce qui est important dans le cas de ces tâches, c'est le « background social » (Perez et Mugny, 1993, p. 33). Chaque groupe social a ses opinions, ses références. L'élaboration du conflit suit la « logique de la différenciation catégorielle : accord intra-groupe, désaccord hors-groupe » (*ibid.*, p. 32). Il s'agit d'un conflit identitaire ou normatif dans le cas de l'intra-groupe ou intergroupe dans le cas inverse.

Dans la résolution de tâches d'opinion, le conflit mène à des influences à l'intérieur du groupe social qui se traduisent par une dépendance normative, l'approbation, l'indissociation. Lorsque le conflit sort du groupe social, les influences hors-groupes relèvent alors de la différenciation sociale et donnent lieu à la discrimination, la conversion ou à un conflit socio-culturel (Perez et Mugny, 1993, p. 39). Mugny *et al.* (2007, p. 228) a observé pour exemple que, dans une tâche d'opinion, l'influence latente de la minorité intragroupe se voit le plus souvent chez les hommes que chez les femmes. À la différence de l'influence manifeste hors groupe qui s'observe chez les femmes.

D'autres chercheurs ont travaillé sur l'influence selon les types de tâches. C'est le cas de Bonner (2000) qui a montré que, dans les tâches d'opinion, s'il n'y a pas consensus autour de la majorité, ce sont les personnes extraverties qui ont toutes les chances d'influencer davantage (*ibid.*, p. 228). Pour lui, il s'agit d'être bavard pour convaincre le groupe (*ibid.*, p. 239). Même si Thorne (1987) a montré que les personnes extraverties ne parlaient pas plus que les autres, elles parlent plus vite et disent donc plus de choses. Elles parlent aussi plus fort et utilisent un vocabulaire persuasif et plus dynamique, comme le met en évidence Bonner (2000). C'est un vocabulaire puissant, analysé en outre par Huffaker (2010, p. 609) qui attire la crédibilité et la confiance dans ce type de tâche. Dans le cadre de notre étude, même si nous n'avons pas l'objectif de travailler sur les personnalités, ni le langage, nous pensons que ces

apports de la recherche peuvent éclairer notre analyse plus tard, tout du moins attirer un point de vigilance sur le sujet que nous pourrions retrouver dans les propos des enseignants.

III. Les tâches objectives non ambiguës ou TONA

Dans une tâche objective non ambiguë, une solution semble possible, juste. Elle n'est pas discutable. Les jugements rejoignent les faits (Perez et Mugny, 1993, p.29). La personne s'attend donc à l'unanimité, au consensus. Le conflit peut provenir d'un questionnement : « pourquoi l'unanimité n'est-elle pas atteinte ? Pourquoi la source est-elle erronée ? » (*ibid.*, p. 32).

Les tâches objectives non ambiguës peuvent provoquer un consensus ou un conflit en relation avec la recherche d'unanimité. Il s'agit d'un conflit socio-épistémique. En cas de majorité par le nombre, l'influence va se traduire par de la complaisance, une soumission au jugement considéré comme le plus objectif finalement. En cas de minorité, il peut y avoir objectivation qui traduit l'indépendance.

IV. Les tâches non impliquantes ou TANI

Dans une tâche non impliquante, la personne va exprimer sa préférence mais aucun jugement ne peut être considéré comme correct ni vis-à-vis d'une compétence, ni vis-à-vis d'une opinion sociale. À travers la réponse à la tâche, la personne n'attend pas de consensus et sait qu'il n'y a pas de conflit possible même si les jugements divergent. Dans les tâches non impliquantes, le conflit est évité. Il s'agit de l'expression de l'opinion d'une personne complètement indépendante de celle des autres, il n'y pas d'incidence en termes d'aptitude ou de positionnement social (Perez et Mugny, 1993, p. 31).

Chapitre 10 Les comportements qui influencent

Selon Moscovici (1979), les personnes ont une tendance naturelle à se révéler plutôt comme une minorité active, ou comme une majorité, selon qu'elles ont respectivement plus conformistes pour certaines, plus indépendantes pour d'autres. C'est ce que nous avons mentionné précédemment. Sur la question de l'influence, ce même chercheur rattachait l'influence à la « notion d'attirance » (*ibid.*, p. 213). Pour lui, « le besoin fondamental d'approbation sociale » (*id.*) crée cette attirance. Cette notion se rapproche du phénomène de « désirabilité sociale » avancé par Dubois (2009, *supra*, p.). Or, dans le cas d'une minorité et d'une majorité, les deux sont éloignées, se rejettent. Nous sommes attirés par ceux qui nous ressemblent. Donc, en appartenant à la minorité, la personne ne s'attire pas la sympathie. Au contraire, elle a tendance à être mal aimée.

L'influence de la minorité sur la majorité ne vient pas d'une attirance qui n'y est pas, selon Moscovici (1979), mais de son comportement. Ainsi, ce dernier (*ibid.*, p.124-165) a identifié cinq styles de comportement qui favorisent la persuasion : la consistance, l'autonomie, l'investissement, la rigidité et l'équité. Nous nous arrêtons sur ces attitudes qui pourraient nous aider à analyser notre étude, si nous venions à observer des enseignants minoritaires, sources d'influence en matière de projet.

I. La consistance

La consistance est un comportement identifié par les chercheurs comme, sans doute, le comportement qui influence le plus. Pour Moscovici (1979, p. 215), une minorité influence non pas par rapport à sa compétence mais par rapport à son comportement consistant qui lui confère une forte assurance, une détermination convaincante. À partir d'une expérience sur la couleur bleue et la couleur verte, Moscovici, Lage & Naffrechoux (1969) ont mis en évidence cela. Le mode expérimental prévoyait de passer des diapositives bleues à un échantillon de personnes dont des compères de l'expérience qui soutenaient que les diapositives étaient vertes. Les chercheurs ont pu mesurer une influence de la réponse verte des compères, pourtant incorrecte, dès que les compères soutenaient cette même réponse systématiquement. Ainsi, les personnes qui sont sûres de ce qu'elles avancent et s'entêtent à répéter la même réponse, le même comportement, font preuve de persuasion. La personne montre de la détermination dans ses engagements, une conviction forte qui peut influencer par sa solidité, sa cohérence. Une personne convaincue convainc (Doms et Moscovici, 1984, p. 63 ; Maggi, Mugny et Papastamou, 1998, p. 415). C'est la consistance.

Dans la consistance d'une personne influençante, les influencés trouvent un engagement, une cohérence, une conviction. En se présentant comme très sûre d'elle, une personne consistante peut rallier d'autres personnes à elle parce que son comportement garantit qu'un accord avec elle « conduira à un consensus solide et durable » (Moscovici, 1979, p. 133).

Dans une école, nous pouvons tout à fait imaginer qu'un enseignant adepte de projets pédagogiques pour sa classe puisse influencer les autres enseignants de l'école ne serait-ce que par sa consistance à en mener de façon répétée, imperturbable, dans le temps. Il ne s'agirait pas là pour les enseignants de se rallier à une pratique dictée par les instructions officielles mais de l'impact d'une pratique consistante. C'est un comportement que nous tenterons d'observer dans notre partie expérimentale. À l'inverse, qu'est-ce qu'un comportement consistant contre le projet peut provoquer au sein d'une équipe pédagogique ? Nous serons attentifs aux comportements consistants dans les deux sens : pour et contre le projet.

II L'autonomie

L'autonomie correspond à l'indépendance d'une personne dans ses jugements et dans ses actes. Elle agit selon ses propres valeurs et peut ainsi faire des adeptes (Moscovici, 1979, p. 125). Une personne qui se montre autonome garantit une forme d'objectivité dans ses choix. Les autres personnes ne la perçoivent pas comme une personne qui cherche à influencer. Pour Moscovici (*ibid.*, p. 126), la personne autonome pourra de ce fait influencer indirectement.

Les enseignants d'une école font partie d'une équipe pédagogique mais agissent pourtant de façon autonome dans leur classe. Les instructions officielles mentionnent cette liberté pédagogique. Certains enseignants peuvent faire preuve d'un comportement plus ou moins autonome, notamment en matière de projet de classe. Nous tenterons, au cours de notre travail, de rapprocher l'autonomie d'un enseignant dans sa pratique du projet de classe à l'influence qu'il peut avoir ou pas sur ses collègues. Si l'autonomie est un comportement qui favorise l'influence, cela pourrait-il vouloir dire que, dans une école, un enseignant indépendant de l'équipe pédagogique en matière de projet, pourrait produire une influence autour de son projet de classe autonome ? La tâche d'huile que pourrait produire un enseignant autonome par son influence indirecte ne serait pas à écarter en matière de projet ? Pourquoi l'institutionnel a-t-il choisi l'angle du travail d'équipe pour développer le projet d'école et pas le développement de l'autonomie des enseignants pour développer les projets pédagogiques ?

III. L'investissement

Tout comme l'autonomie, selon Moscovici (1979, p. 126), l'investissement est un comportement qui favorise l'influence indirecte, pour la même raison : la personne investie ne semble pas vouloir influencer directement les autres. L'investissement est le comportement identifié selon lequel une personne se montre déterminée à atteindre les buts qu'elle s'est fixée par libre choix. Elle apparaît engagée dans sa démarche et peut faire preuve d'une abnégation particulière dans sa quête. Pour la personne investie, l'objectif qu'elle cherche à atteindre mérite les sacrifices les plus coûteux.

Dans notre travail, nous tenterons à nouveau de rapprocher les comportements investis et l'influence sociale. Tout comme dans le cas de l'autonomie, nous posons la question de l'attention des politiques portée au développement de l'investissement des enseignants pour favoriser l'influence entre enseignants dans nos écoles ?

IV. La rigidité

Un quatrième style de comportement identifié par Moscovici (1979, p. 140) comme pouvant induire de l'influence est la rigidité. Une personne faisant preuve de rigidité est une personne qui ne transige pas vers un consensus, qui tente d'imposer son avis. La consistance peut être telle qu'elle peut parfois mener à la rigidité. Cette dernière peut venir du manque de souplesse de la personne minoritaire mais peut aussi découler de l'appréciation qu'en font les autres. En effet, pour la majorité, la souplesse peut être interprétée comme une soumission à la pression du groupe, et produire peu d'influence, alors que la rigidité peut donner de l'influence (*ibid.*, p. 144). Un comportement rigide peut bloquer l'influence comme la susciter de manière indirecte, c'est-à-dire a posteriori. La rigidité est un comportement identifié par Moscovici (*ibid.*, p. 153) comme un style pouvant être efficace pour provoquer de l'influence.

Les enseignants d'une école peuvent faire preuve de rigidité comme tout autre personne. En termes d'élaboration de projet de classe, nous tenterons d'observer ce style de comportement et ce qu'il procure sur le plan de l'influence sociale. Nous pourrions rencontrer des enseignants rigides pro-projet et des enseignants rigides contre le projet. Que pourrions-nous en dire ? Ce sera l'un des objets de notre recherche.

V. L'équité

Un style de comportement équitable est un style qui favorise l'influence dans la mesure où les personnes sentent qu'elles peuvent influencer autant qu'être influencées.

Moscovici (1979, p. 153) attribue cela à la relation entre les personnes qui se construit dans le sens du partage, du dialogue, de la considération des autres. La personne faisant preuve d'équité apparaît comme ouverte et animée d'une tolérance particulière.

Notre recherche pourrait encore nous mener à observer ce style de comportement et à nous questionner sur les relations d'influence, en matière de projet de classe, qui pourraient en être nourries.

Pour Moscovici (1979, p. 144), une minorité pourra avoir de l'influence si elle adopte l'un de ces comportements cités, mais ceci n'est pas une condition suffisante. Selon lui, l'efficacité des comportements en termes d'influence sociale dépend aussi du contexte, des minorités et des majorités (*ibid.*, p. 164). À la lumière de ces recherches, au niveau de notre étude, nous ne nous attacherons pas au comportement d'un enseignant pour lui-même mais mettrons en relation ce comportement avec celui des autres enseignants de l'école, autant que nous le pourrons, et le contexte dans lequel les personnes évoluent. Nous envisageons bien notre travail selon l'approche ternaire du modèle fonctionnaliste (*supra*, p.) : *alter/ego/objet* dans le contexte école.

Chapitre 11 Les phénomènes de leadership

Notre recherche s'appuie bien *a priori* sur la Théorie de l'influence sociale et nous ne souhaitons pas confondre pouvoir et influence, comme l'écrit Moscovici (1979, p. 239). Toutefois, nous faisons le choix de consacrer une partie de notre thèse aux phénomènes de leadership en lien logique avec notre questionnement. En effet, Hart & Risley (1995) formulent la définition suivante du leadership : il s'agit de l' « exercice de l'influence sur les croyances, actions et valeurs des autres ». Pour Leithwood (1997, p. 8, traduction libre) aussi, le « leadership peut se définir comme un processus d'influence ». Influence et leadership seraient donc liés dans le sens du leadership qui influence.

Pourtant, en nous appuyant sur les concepts de minorités actives et d'influence latente, développés par Moscovici (1979) dans le modèle fonctionnaliste de l'influence sociale (*supra*, p.), nous partirions sur la question de l'influence produite par des minorités : une minorité influençante peut-elle devenir leader d'un groupe ? Cette interrogation est confortée par les propos de Petit et Dubois (1998, p. 71) selon lesquels le leader ne s'imposerait pas mais serait choisi par le groupe en fonction de ses valeurs et des attentes du groupe. Dans le contexte de notre étude, les écoles, la question pourrait être intéressante au regard du leader statutaire, le(a) directeur(rice). Est-il le plus influençant ? Dans le cas où des enseignants minoritaires seraient influençants, peuvent-ils devenir des leaders élus par l'équipe pédagogique ? Pouvons-nous trouver des écoles dans lesquelles un leader statutaire, un(e) directeur(rice), cotoierait un leader, un enseignant, choisi par le groupe pour son influence ?

Nous irons plus loin. Younggreen & Moore (2008) sont des chercheurs américains qui ont étudié le comportement des personnes en contradiction avec leur statut et leur influence. Ils ont repris la Théorie de Violation de Statut de Wagner (1988). Cette théorie développe l'idée selon laquelle une personne qui agit en contradiction avec son statut social de façon constante et fréquente va susciter la motivation des membres du groupe déviants à se comporter en déviance pour tenter de prendre le contrôle social (Younggreen & Moore, 2008, p. 571). Au regard de leurs travaux, nous pouvons nous interroger sur la possibilité de rencontrer, au cours de notre recherche, une éventuelle école dont le(a) directeur(rice) n'agirait pas dans le sens des instructions officielles à mener un projet d'école. Ce comportement, contradictoire avec son statut, stimulerait-il une déviance des enseignants de l'école ? Si oui, laquelle ?

I. Les styles de leadership en psychologie sociale

En 1939, les chercheurs Lewin, Lippitt & White ont étudié l'impact de trois différents styles de leadership, autoritaire, démocratique et laisser-faire, sur des groupes. Ce travail constitue une référence historique en matière d'apports sur la question du leadership en psychologie sociale. Ses auteurs ont tenté de répondre, par une approche scientifique, à une opinion communément répandue à l'époque telle que « est-ce qu'on ne vivrait pas mieux dans des groupes démocratiques alors que l'autoritarisme rendrait plus efficace ? » (Lewin, Lippitt & White, 1939, p. 271, traduction libre).

Lewin, Lippitt & White (1939) ont conçu leur expérimentation à partir de groupes d'enfants d'une dizaine d'années. Dans un premier temps, deux groupes d'enfants ont été observés dans une activité de fabrication de masques de théâtre. L'un des groupes était animé par un adulte au style de leadership autoritaire. L'autre groupe était encadré par le même adulte ayant adopté un style différent, le style démocratique. Cette première expérience ayant soulevé plus de questions que de réponses, les chercheurs ont tenté une deuxième expérience. Cette fois-ci, six groupes d'enfants ont été constitués et animés par des adultes différents. Sur une durée de cinq mois, chaque groupe a vu se succéder les trois styles de leadership choisis par Lewin, Lippitt & White (*ibid.*, pp. 271 et 272) : autoritaire, démocratique et laisser-faire.

1. Le leadership autoritaire

Dans la conception de l'expérience, le style autoritaire attribue au leader du groupe un comportement directif. Il décide des activités pour le groupe, des techniques à employer, des tâches à réaliser et des consignes pour chaque membre du groupe. Si son ton est plus amical et impersonnel qu'hostile, le leader autoritaire adresse des critiques ou demandes sur le travail de chacun d'une façon personnelle (Lewin, Lippitt & White, 1939, p. 273).

2. Le leadership démocratique

Le style démocratique se présente à travers un groupe dans lequel les consignes de travail sont discutées en commun sous les encouragements et l'assistance du leader. Ce dernier assiste les membres du groupe sur le plan des conseils techniques de travail, il propose des alternatives possibles. Les membres du groupe sont libres de travailler avec qui ils veulent et la répartition des tâches est laissée au groupe. Le leader démocratique fait des critiques objectives et régule le groupe sans pour autant faire le travail à sa place (Lewin, Lippitt & White, 1939, p. 273).

3. Le leadership laisser-faire

Enfin, le style laisser-faire est un style de leadership dans lequel le leader n'intervient pas. Le groupe est laissé complètement libre de prendre ses décisions quant à son organisation et aux techniques de travail à utiliser. Le leader laisser-faire ne prend pas part aux discussions de travail (Lewin, Lippitt & White, 1939, p. 273).

4. Leadership et climats de groupe

Les expériences de Lewin, Lippitt & White (1939) ont appris que les groupes ne travaillaient pas dans les mêmes climats en fonction des styles de leadership. Un même groupe peut changer de climat selon le style de son leader (*ibid.*, p. 281). Grâce à cette expérimentation, dont les conversations ont été enregistrées puis retranscrites, et au questionnement des parents, professeurs et enfants à la suite du protocole expérimental, les chercheurs ont pu mesurer l'augmentation de l'agressivité des membres du groupe sous un style autoritaire comparée aux autres styles. Cette hostilité physique ou verbale se manifeste par les membres du groupe les uns envers les autres, elle n'est pas dirigée vers le leader, et elle se renforce lorsque le leader quitte le groupe. La deuxième caractéristique que les chercheurs ont constatée, en présence d'un leader autoritaire, est le comportement amorphe des membres du groupe (*ibid.*, pp. 277-283). Le leadership autoritaire encourage donc l'agressivité, liée aux pressions instaurées par le leader, ou, paradoxalement, l'apathie du groupe, liée à la répression du leader (*ibid.*, pp. 291 et 297).

Dans le cadre d'un leadership démocratique, les membres du groupe sont plus spontanés et amicaux. « Leurs relations à leur leader sont libres et sur un même pied d'égalité » (Lewin, Lippitt & White, p. 277, traduction libre). Le niveau d'agressivité entre les membres du groupe est modéré (*ibid.*, p. 281). Enfin, dans les groupes sous un leadership laisser faire, où le leader n'intervient pas, l'agressivité est très élevée (*ibid.*, p. 281).

Depuis les années 1939, les recherches sur le leadership se sont étoffées. Nous choisissons à présent de nous arrêter sur les travaux de Spillane (2008, 2009), Spillane & Parise (2010), Spillane & Pitts (2009) et Spillane *et al.* (2003, 2008, 2009) non plus en psychologie sociale mais en sociologie des organisations, et sur son concept de « leadership distribué » qui pourrait éclairer notre étude.

II. Le « leadership distribué »

Spillane (2009) a travaillé sur les interactions entre enseignants au sein des équipes pédagogiques. Il a cherché à comprendre comment et où pouvait se dégager du leadership

dans les relations informelles entre enseignants, en dehors du leadership qui pourrait être attribué par l'organisation formelle de l'école, en dehors d'un leadership statutaire. Il a appelé ce concept : le « leadership distribué ». L'expérience de Spillane (2009) s'appuie sur le passage d'un questionnaire dans les équipes enseignantes. Ce questionnaire est une série de questions destinées à savoir auprès de qui les enseignants prennent conseils dans l'équipe.

Les résultats montrent que les enseignants se rapprochent le plus souvent d'enseignants avec lesquels ils entretiennent de bonnes relations dans l'organisation formelle de l'école. Finalement, Spillane & Pitts (2009, p. 33) l'écrivent, cela revient à identifier la somme des interactions d'influences sociales dans l'organisation. Ces mêmes chercheurs s'appuient sur le fait que, dans une organisation, s'observent, dans le vécu, des interactions influentes comme des échanges entre classes ou au moment de pauses comme les déjeuner ou les récréations (*ibid.*, p. 6). Spillane *et al.*, (2009, pp. 410 et 415) insiste sur la qualité qu'il reconnaît aux interactions dans une école : l'apport de formation, de nouvelles connaissances, du savoir jusqu'à l'expertise dont ont besoin les enseignants. Il explique que les échanges de points de vue permettent aux enseignants d'apprendre, en fonction des compétences de chacun.

Outre la recherche de conseils, les enseignants interagissent en discutant. Ces discussions collaboratives peuvent les amener à changer leur pratique pédagogique (Spillane & Parise, 2010, pp. 327 et 339). Pour Spillane *et al.* (2003, p. 1), les enseignants sélectionnent dans le groupe un leader, qu'ils suivent. Ce leader est choisi selon un système de valeurs, selon le chercheur, et posséder des connaissances, des compétences, que Spillane *et al.* (*ibid.*, p. 1) nomme « capital humain », une façon de se comporter, un « capital culturel », un réseau relationnel, un « capital social » et des ressources matérielles, un « capital économique », en empruntant les termes aux travaux de Bourdieu (1979).

Ce sont des éléments qui confirment qu'il convient d'être prudent sur l'appellation de leaders dans les écoles. Outre l'aspect formel de l'organisation, les interactions informelles pourraient dégager d'autres formes de leadership. Spillane *et al.* (2003, p.5) révèle dans ses enquêtes que 79,8 % des enseignants identifient des collègues comme influençants. La recherche des processus d'influence, et la désignation « influençants » et « influencés » pour les enseignants, semble prendre en compte, plus que le leadership, l'aspect mobile des interactions dans une école ainsi que leur réciprocité. C'est en cela que nous relierons les travaux de Spillane à notre travail de thèse et qu'il était intéressant, selon nous, de prolonger cette partie théorique sur le leadership et le « leadership distribué ». Nous chercherons à savoir si, autour de l'élaboration des projets de classe, il peut y avoir des phénomènes d'influence et si cela peut mener jusqu'à une forme de « leadership distribué ».

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Chapitre 12 Hypothèses

I. Présentation des hypothèses

À la lumière des deux premières parties sur le projet et l'influence sociale, nous formulons les hypothèses suivantes.

Nous avons vu précédemment que toute école devait suivre un projet d'école et faire vivre les activités définies dans ce projet d'école. Ceci relève d'un texte de loi, la Loi d'orientation de 1989. Il s'agit d'une règle instituée. Or, les constats établis par les chercheurs sur le projet d'école (Rich, 1998, 2010 ; Garnier, 2003) montrent que l'adhésion des enseignants serait une apparence superficielle pour répondre à la demande institutionnelle. Sur le terrain, les enseignants ne feraient pas toujours vivre ces projets d'école. Il y aurait un écart entre ce qu'imposent les politiques et ce qui se met en place réellement dans les écoles.

Paradoxalement, le terme de « projet » serait utilisé à tort et à travers dans les écoles, par les enseignants (Boutinet, 1990). S'il ne s'agit pas de projets d'école, dont la faible pratique a été montrée par la recherche, de quels projets parlent les enseignants ? De quels projets pour leur classe ? À la base de la classe, les projets pratiqués par les enseignants appartiendraient à une nébuleuse dénoncée par Boutinet (1990). Le flou du projet dans le système éducatif a fait l'objet de nombreux travaux qui ont contribué à la définition du projet tel que nous l'utiliserons dans notre étude (Morandi, 1997 ; Meirieu, 2000 ; Perrenoud, 2002 ; Garnier, 2003 ; Tilman, 2004 ; Bordalo et Ginestet, 2006 ; Tassin, 2010). Nous nous appuyons sur leurs apports pour qualifier de « vrai projet », un projet qui est un ensemble d'activités interdisciplinaires faisant sens pour l'élève, permettant des apprentissages prescrits par les instructions officielles, les programmes, et menant à une finalité qui sera montrée et partagée. Un « vrai projet » n'est pas une animation sympathique ou ludique d'activités scolaire (Meirieu, 2000). Notre première hypothèse découle de ces observations. Pour répondre à une demande institutionnelle, les enseignants se raccrocheraient superficiellement au projet d'école. En revanche, ils utiliseraient le terme de projet pour qualifier toutes sortes de pratiques pédagogiques qui ne sont pas strictement scolaires, des sorties, des ateliers avec intervenants extérieurs, des travaux autour d'un thème, des activités ludiques. L'utilisation apparente généralisée du projet dans le vocabulaire des écoles cacherait une adhésion faible au «vrai projet » dans les classes. C'est là notre première hypothèse.

Première hypothèse : À l'école élémentaire, la plupart des enseignants ne mènent pas de « vrais projets » pour leur classe au sens définis ci-dessus, projet interdisciplinaire avec une finalité partagée.

Pour autant, les modèles pédagogiques de l'École Nouvelle et la démarche par compétences du socle commun des connaissances et des compétences (2006) poussent les enseignants à enseigner par tâches complexes, à donner du sens aux apprentissages et à rendre l'élève acteur (Tassin, 2010). C'est la raison pour laquelle, nous pensons *a priori* que, même si la plupart des enseignants d'une école n'élaborent pas de « vrais projets » pour leur classe, nous pouvons en trouver certains qui s'investissent dans ce mode d'enseignement. Ces enseignants, sortes d'électrons libres, pourraient, indépendamment de leur rattachement au projet d'école par obligation, concevoir des projets pour leur classe par intérêt pédagogique.

Ils se distingueraient comme une minorité (Moscovici, 1979) face à une majorité d'enseignants de la même école qui, comme nous l'avons écrit ci-dessus, pratiqueraient des activités superficielles en lien avec le projet d'école ou des « pseudo-projets », non conformes à la définition de « vrais projets » que nous avons donnée ci-dessus. Selon le modèle fonctionnaliste de l'influence sociale que nous avons choisie comme appui théorique, les minorités peuvent se révéler actives et influencer le reste du groupe. Nous en arrivons à notre deuxième hypothèse.

Deuxième hypothèse : Dans une école, quand une minorité d'enseignants pratiquent des « vrais projets » pour leur classe, cette minorité est à l'origine de phénomènes d'influence sociale sur les autres classes.

Selon la Théorie de l'Élaboration du Conflit (Perez et Mugny, 1993), une minorité peut influencer son groupe. En créant un conflit sociocognitif, la minorité crée, dans certains cas, une dissonance, puis, peut modifier le comportement et le jugement des autres membres de son groupe. Par ce phénomène d'influence, une minorité peut basculer en majorité. Notre troisième hypothèse fait suite à cela, en cohérence avec les deux premières hypothèses.

Si nous nous détachons des « pseudo-projets », qui n'en sont pas au sens qui nous intéresse, nous nous rapprochons des pratiques de « vrais projets » pour l'intérêt de notre étude. Selon les hypothèses précédentes, ces pratiques ne sont pas des plus fréquentes chez les enseignants. Elles seraient en minorité dans une école, mises en place par des enseignants non conformes au projet d'école et aux « pseudo-projets ». Nous entrons là dans une étude *micro* des pratiques de certaines classes. En prenant appui sur la théorie de l'influence sociale par les minorités, nous pouvons avancer que ces enseignants mineurs, qui élaborent des « vrais

projets » pour leur classe, sont à l'origine de phénomènes d'influence sur d'autres classes. Par un effet de tâche d'huile, les « vrais projets » peuvent ainsi se propager au reste de l'équipe enseignante d'une école jusqu'à gagner toute une école. L'influence, à l'origine d'une minorité dans l'école, pourrait conquérir la majorité de l'école et devenir un projet d'école de l'ordre de l'instituant, de la base, des classes, à la différence d'un projet d'école institué par la loi. Cette influence ne serait pas directe, manifeste. Elle ne viendrait pas tout de suite, mais elle prendrait du temps. Ce serait une influence latente. Les enseignants influencés succomberaient, en quelques sortes, après avoir observé l'influençant dans sa pratique du projet pour sa classe, et après en avoir mesuré les effets. Cette influence ne serait pas le fait d'une annonce publique mais se verrait dans l'évolution des pratiques *a posteriori*. Nous inscrivons cette hypothèse dans le modèle d'influence minoritaire et le conflit sociocognitif engendré par la situation.

Troisième hypothèse : La minorité d'enseignants d'une école pratiquant des « vrais projets » influence les autres enseignants. Les projets d'une classe se propagent ainsi sur l'école jusqu'à former un « projet d'école instituant », différent du « projet d'école institué ».

II. Récapitulatif lexical

Nous venons d'introduire des formulations pour poser les hypothèses de notre étude qui sont significatives au sens de notre travail et que nous utiliserons par la suite de notre thèse. Afin de poser ces concepts et de nous assurer de la clarté de la définition que nous en faisons, nous consacrons ces quelques lignes à un récapitulatif lexical.

1. « Projet d'école institué »

C'est le projet d'école tel qu'il est énoncé par l'article 18 de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 et précisé par la circulaire n°90-039 du 15 février 1990. Il s'agit de l'ensemble des activités pédagogiques liant toutes les classes d'une école dans un même sens. Ce projet est écrit pour trois ans, il est communiqué par l'école à l'Inspection Académique qui le valide. Les recherches (Dubet, 1992 ; Rich, 1998, 2010 ; Gather Thurler, 2000) montrent que ce projet est écrit mais « ne prend pas » dans les faits.

2. « Projet d'école instituant »

C'est le projet d'école dont nous faisons l'hypothèse. À la lumière de la théorie de l'influence sociale, les enseignants qui pratiquent des projets pour leur classe pourraient influencer les autres enseignants. La propagation de la pratique du projet, à partir de la base, des enseignants, pourrait entraîner une ampleur du projet à l'échelle de l'école entière. Nous assisterions à la formation d'un projet d'école venu de l'influence entre les enseignants, un « projet d'école instituant ». Le processus d'élaboration se ferait du bas vers le haut, de type « bottom-up », à l'inverse du « projet d'école institué » qui est du type « top-down ».

2.1. « Vrai projet »

Le terme projet a gagné le système éducatif, comme la société, par un effet de mode des années 1990. Depuis, sa large utilisation en fait son imprécision, dénoncée par de multiples travaux (Boutinet, 1990, 1992 ; Perrenoud, 1996 ; Meirieu, 2000 ; Tilman, 2004). Pour la suite de notre étude, il convenait de s'accorder sur ce que nous choisissons de considérer comme « vrai projet ». Il s'agit d'un type de projet valide aux yeux des experts de l'éducation et de la démarche de projet, et qui pourrait, en outre, converger vers un projet d'école, tel que l'entendent les textes officiels. Dans l'hypothèse où ce « vrai projet » se propagerait à l'école, et deviendrait « projet d'école instituant », il devrait correspondre aux attentes des instructions officielles.

Les experts de l'éducation (Perrenoud, 1996 ; Meirieu, 2000 ; Garnier, 2003 ; Tilman, 2004 ; Bordalo et Ginestet, 2006 ; Tassin, 2010) définissent le projet comme des activités interdisciplinaires, faisant sens pour l'élève, le motivant et valorisant ses compétences, sans pour autant être une animation ludique, certes plaisante pour les élèves, mais ne servant pas suffisamment les apprentissages. La démarche de projet, développée par Boutinet (1990), énonce trois temps dans le projet : la phase de conception lors de laquelle le projet est anticipé dans ses contraintes matérielles, humaines, temporelles, la phase de réalisation durant laquelle le projet peut nécessiter quelques ajustements, et une phase d'évaluation du projet, souvent oubliée ou négligée. Enfin, les textes officiels recherchent, à travers le projet, le développement de pratiques pédagogiques actives et innovantes, des apprentissages liant les disciplines, la valorisation des activités de la « culture humaniste » au même titre que les apports fondamentaux. Les visées officielles restent encore la réussite de tous les élèves, l'acquisition de compétences, de savoir-être, le développement de l'esprit d'initiative et des compétences civiques et sociales.

En croisant ces différents cadrages, nous pouvons énoncer les spécificités du « vrai projet ». C'est un ensemble d'activités interdisciplinaires porteuses de sens dont les objectifs intermédiaires et finaux figurent dans les programmes et servent l'acquisition de compétences des textes officiels. Ce projet est anticipé et écrit par l'enseignant en amont, il doit être

réalisable. Le projet sera ensuite mené avec la classe et pourra faire l'objet d'ajustements en situation de classe et en interaction avec la diversité des élèves. L'ensemble des activités mènera à une finalité réalisée par les élèves, et, elle aussi, anticipée par l'enseignant. La finalité mettra en valeur les acquisitions et réussites des élèves, elle pourra permettre l'évaluation du projet.

2.2. « Pseudo-projet »

Nous utiliserons le terme de « pseudo-projet », dans notre étude, pour qualifier les activités que les enseignants appelleraient « projets » mais qui ne seraient pas des projets au sens de « vrais projets » définis ci-dessus. Nous nous appuyons à nouveau sur les travaux de Boutinet (1990, 1992*b*), Perrenoud (1996), Meirieu (2000), Tilman (2004), pour supposer qu'il est nécessaire de classer la diversité de projets à l'école primaire en deux types, les « vrais projets » et les « pseudo-projets » qui n'en sont pas et contribuent au flou de la terminologie.

III. Schéma récapitulatif des hypothèses

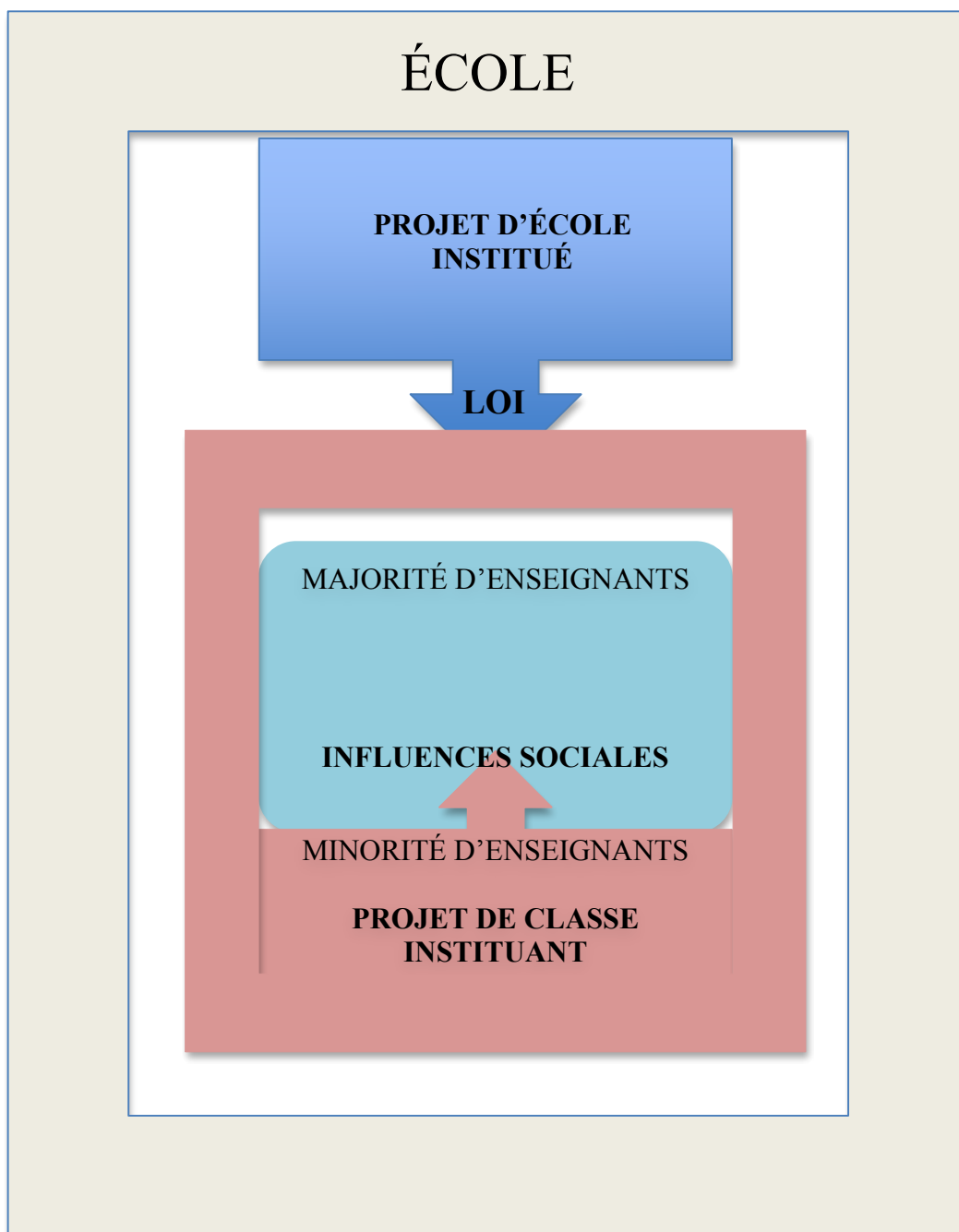


Schéma 8 Représentations des hypothèses de l'étude

À l'école élémentaire, les enseignants sont tenus par un « projet d'école institué ». Cette obligation institutionnelle est représentée par la flèche bleue de notre schéma, dans le sens de l'école vers les enseignants, de la loi vers les écoles, du haut vers le bas. Les

recherches montrent que ces projets d'école sont écrits pour le cadre des activités de l'école mais ne s'enracinent pas dans les classes des enseignants. La flèche bleue vise les enseignants sans pénétrer leur sphère.

En matière de projet pédagogique, les pratiques des enseignants peuvent être très diverses et amènent à une distinction entre une majorité d'enseignants, en vert sur notre schéma, et une minorité, représentée en rose. Les deux parties se côtoient au sein de l'équipe pédagogique. Selon nos hypothèses, la majorité composerait des « pseudo-projets » pédagogiques. La minorité des enseignants opposerait à la majorité une conception de « vrais projets ». Entre ces deux entités, en interaction dans la même école, se développerait, toujours selon nos hypothèses, un phénomène d'influence sociale positive, matérialisé par la flèche rose ascendante, de la minorité vers la majorité d'enseignants.

Par ce processus d'influence, les « vrais projets » gagneraient la majorité de sorte que minorité et majorité s'accorderaient sur la pratique de « vrais projets » devenant projet d'une école, « projet d'école instituant ». La flèche rose de l'influence, issue de la minorité d'enseignants, se propage à la majorité dans le sens du bas vers le haut. Le cadre rose, qui cerne, au terme de l'influence, minorité et majorité, établit la fin du processus avec une élaboration de projet d'école de l'ordre de l'instituant qui supplée le « projet d'école institué ».

Chapitre 13 Présentation de la méthodologie de recherche

Notre recherche s’articule, chronologiquement, selon le schéma suivant.

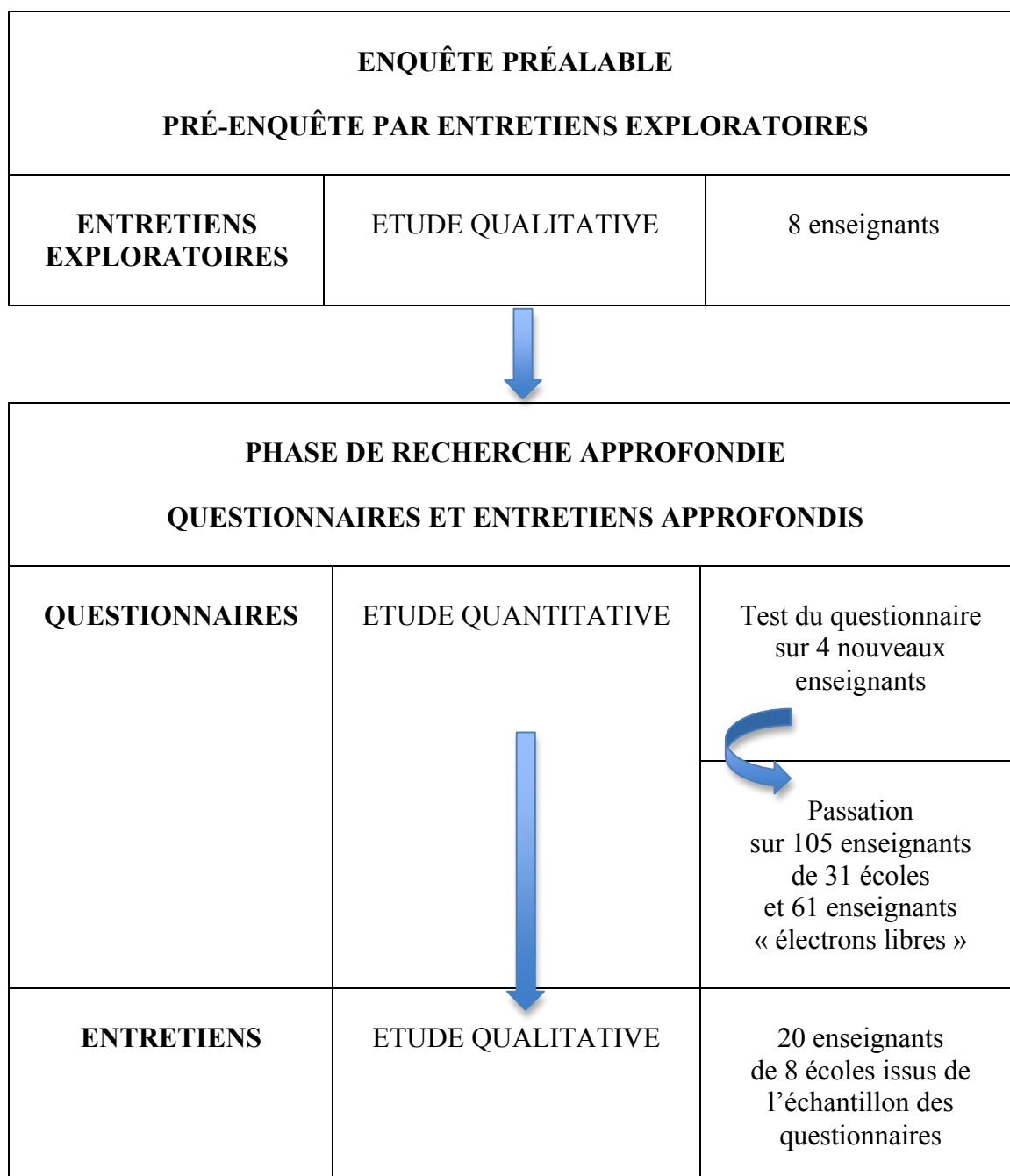


Schéma 9 Présentation de la méthodologie de recherche

Faute de recherches antérieures sur notre sujet d'étude, nous avons, dans un tout premier temps, amorcé notre étude par des entretiens que nous qualifierons d'exploratoires. Cette enquête préalable, ou pré-enquête, nous a permis de valider l'intérêt de ce sujet d'étude d'une part, et, par conséquent d'autre part, de poursuivre notre travail en nous déterminant sur la méthodologie la plus appropriée pour une phase de recherche que nous qualifions d'approfondie.

Grâce à l'analyse des données recueillies par les entretiens exploratoires, il nous est apparu nécessaire, à la fois, de chercher à objectiver les résultats de l'enquête préalable par une étude quantitative et, à la fois, d'approfondir les analyses de processus, notamment ceux d'écoles et non, seulement, d'enseignants isolés, par de nouveaux entretiens qualitatifs.

Ainsi, nous avons fait le choix de bâtir notre phase de recherche approfondie chronologiquement en deux temps : tout d'abord, le passage d'un questionnaire auprès d'un échantillon de population d'enseignants différents des enseignants interrogés lors de l'enquête préalable, puis, des entretiens menés sur des personnes issues des questionnaires.

Par la suite, nous allons présenter de façon détaillée la méthodologie de notre recherche pas-à-pas, par étape de travail. La pré-enquête constitue l'étape 1 avec des entretiens exploratoires. Dans une deuxième étape, nous avons procédé à l'écriture d'un questionnaire, que nous avons testé pour l'affiner. Ce questionnaire remanié a ensuite été administré en étape 3. À la suite de cela, en étape 4, nous avons fait passer des entretiens à des enseignants volontaires issus des questionnaires. La dernière étape de notre travail fut le croisement des données recueillies par les questionnaires et les entretiens des étapes 3 et 4 afin de les analyser et de les discuter.

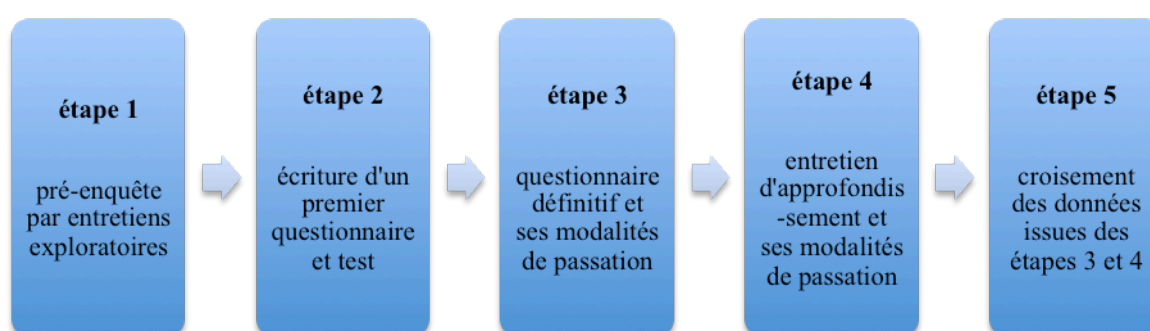


Schéma 10 Étapes de la méthodologie de recherche

I. Étape 1, la pré-enquête par entretiens

1. Choix de l'entretien exploratoire

Nous n'avons pas trouvé de recherches préalables sur notre sujet d'étude, l'influence du projet d'une classe sur d'autres classes. Par conséquent, nous avons commencé par une pré-étude qui allait nous permettre d'affiner notre méthodologie de recherche.

Ce que nous souhaitions appréhender n'était ni l'observation de la mise en place d'un projet en classe, ni l'explication de sa progression par l'enseignant, ni son évaluation. Il s'agissait d'en savoir un peu plus sur le jeu des influences engagées par le projet de classe, la dimension sociale du projet de classe. L'analyse de cet aspect nous paraît opportun afin de mieux comprendre pourquoi un projet marche ou pas, et quels sont les ingrédients susceptibles d'aider les enseignants à mener des projets. Cette réflexion part de la classe pour s'élargir au cadre de l'équipe, de l'école.

Concernant les projets de classe, rien n'oblige les enseignants à communiquer leur projet ni à les écrire, c'est le projet d'école qui est obligatoire. Il n'y a pas de documentation à ce sujet, pas de recensement disponible. Il n'est donc pas possible de savoir si des projets se vivent dans une classe à moins de discuter avec l'enseignant. Comme l'écrit Blanchet, *« l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs. »* (Blanchet, 2007, p. 24). Il ajoute que c'est *« l'outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête car il est lui-même un processus exploratoire. »* (ibid., p. 39). L'entrée dans notre recherche par des entretiens exploratoires auprès d'enseignants s'imposait.

2. Conditions de l'entretien

Afin de décrire les conditions de l'entretien que nous avons fait passer aux enseignants dans notre phase exploratoire, nous allons reprendre la présentation de Mialaret (2004, p. 53) et décrire la situation du sujet, le lieu, le moment, le sujet et les modalités de l'entretien.

2.1. La situation du sujet

Nous avons contacté directement chaque enseignant et lui avons fait part d'une recherche dans les écoles primaires. Nous lui avons demandé s'il accepterait de répondre à nos questions. Nous avons précisé que l'entretien resterait anonyme et qu'il faudrait compter sur une bonne heure. Le principe de l'entretien est, dans ce cas, librement consenti. Certains enseignants nous ont demandé s'ils devaient préparer quelque chose pour l'entretien. Nous avons répondu non.

2.2. Le lieu

Nous voulions passer l'entretien dans un endroit neutre, c'est-à-dire : éviter la classe, l'école. Nous devions trouver un endroit confortable, agréable où passer plus d'une heure à discuter. Nous avons proposé des rencontres dans des bars, laissant le choix du secteur à l'enseignant afin que ce déplacement soit simple pour lui. Les entretiens ont tous été passés autour d'un café chaud en ce froid de décembre et janvier et ce fut un moment convivial, tous sauf un. En effet, l'un des huit n'a pas pu se dérouler ailleurs que dans la classe. Ces conditions satisfaisantes, pour la large majorité, ont sans doute contribué à la longueur des entretiens, de une heure à une heure quarante-cinq, sans signe d'impatience manifesté par les enseignants.

2.3. Le moment

Nous avons donc réalisé les entretiens en décembre et janvier, ainsi qu'en mars pour le dernier. Le premier trimestre de l'année scolaire est écoulé à ce moment-là. Cela laisse supposer que l'enseignant a bien pris ses marques tant au niveau de la classe que de l'équipe. Et il reste suffisamment de temps à parcourir encore d'ici la fin de l'année pour que les enseignants se projettent dans une analyse réflexive de leur pratique. Le choix de la période des entretiens par rapport à l'année scolaire est important, selon nous. Un début d'année aurait pu amener le biais d'une entrée dans l'année sans que les enseignants aient encore véritablement planifié de projet. Une fin d'année aurait pu amener un autre biais, celui d'entrer dans l'évaluation du projet. Une fin de premier trimestre est une période où les enseignants ont élaboré leur projet, s'ils en font un. Cela nous semble une période propice à notre étude pour la proximité avec l'élaboration du projet et les mécanismes d'influence sociale sous-jacents, s'il y en a.

2.4. Le sujet de l'entretien

Le sujet est double : le projet de classe et les relations d'influence sociale. Autant le premier aspect de la question est banal pour un enseignant même s'il peut revêtir deux dimensions : projet de classe et projet d'école, autant le deuxième est sensible. Comment faire parler les personnes sur leurs relations d'influence avec leurs collègues ? Nous avons conscience de cela et souhaitons prendre toutes les précautions dans les modalités de l'entretien afin de bien respecter les personnes.

2.5. Les modalités de l'entretien

Ces entretiens exploratoires étaient semi-directifs. Nous avons tenu à intervenir le moins possible afin d'ouvrir le champ de la rencontre sans *a priori*, sans biaiser les propos tenus. Nous étions prêts à poser un minimum de questions afin de ne pas entrer dans une discussion d'égal à égal. Notre attitude allait être déterminante. Nous partions ouverte à l'autre, entièrement disposée à écouter, à observer sans jamais juger. Nous avons relancé, accompagné, rassuré sans un mot, accepté parfois le silence sans être la première à le rompre. Nous nous sommes effacées suffisamment quitte à faire état, souvent, de naïveté... Nous avons voulu être comme un mur enveloppant pour favoriser cette rencontre entre le verbe de la personne interrogée et notre attitude empathique. Roethlisberger & Dickson (1943) prescrivent un interrogateur « patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire » qui interviendrait pour « aider l'interrogé à parler, dissiper ses inquiétudes, encourager l'expression fidèle et précise de ses pensées, susciter si nécessaire l'explication » (Blanchet, 2007, p. 65). Cette posture rappelle l'écoute active et la « neutralité bienveillante » de Rogers (1970).

L'objectif était de laisser aux sujets interrogés la liberté d'exprimer leurs idées sans induire de biais, au maximum. Pour cela, nous voulions leur laisser suffisamment la main pour qu'ils puissent s'exprimer sur le mode de leur choix. Nous voulions les engager à nous expliquer leurs pratiques et leurs conceptions, nous démontrer, presque nous convaincre avec arguments et exemples à la clé.

3. Guide d'entretien

Nous avons établi un guide préalable de thèmes que nous souhaitons aborder au cours de chaque entretien. Ceci constitue pour nous une trame à suivre en partant de la vaste question du projet pour tenter d'aller vers les relations d'influence à partir du projet de classe. Les questions du guide d'entretien en elles-mêmes se sont adaptées, dans leur formulation, aux interventions de l'enseignant interrogé afin que la discussion s'enchaîne de façon

apparemment anodine, mais sciemment progressive, de la question du projet vers l'influence. Ces questions doivent servir les thèmes à aborder, et ne pas enfermer la conversation dans un schéma prédéfini.

Il est ainsi possible que l'enseignant interrogé passe de lui-même, dans la conversation, d'un thème de notre guide à l'autre. Des réajustements sont toujours possibles en situation. Pour aider les enseignants à approfondir leurs propos, nous pouvons reformuler ses paroles grâce à des interventions du style de « *si je comprends bien, vous voulez dire que ...* ». Pour faire préciser un point mentionné par l'enseignant, nous pouvons pousser à réitérer en disant, par exemple, « *vous me disiez que....pouvez-vous préciser ?* ». Enfin, pour aborder un autre aspect du sujet, nous pouvons utiliser une formulation comme « *nous n'avons pas encore parlé de ... pouvez-vous me dire comment vous voyez...?* ».

3.1. Thèmes de l'entretien

Les thèmes que nous souhaitons aborder au cours des entretiens exploratoires sont les suivants. Leur ordre n'a pas d'importance, *a priori*. L'essentiel était d'aborder chacun des aspects avec les enseignants interrogés.



Schéma 11 Thèmes de l'entretien exploratoire

3.2. Fondement des questions de l'entretien

Nous avons préparé des questions en relation avec chaque thème. Nous les avons utilisées ou bien modifiées en situation d'entretien. Nous nous sommes adaptés au fur et à mesure des propos de l'enseignant. Il s'agissait de lui permettre d'aborder tous les thèmes en adaptant les questions. La toute première question porte sur le large thème de la pédagogie que l'enseignant pratique dans sa classe :

Pouvez-vous me dire comment vous voyez les axes principaux de votre pédagogie ? »

Nous avons sciemment débuté l'entretien par une question générale sur la pratique de l'enseignant. En faisant cela, deux solutions s'offraient pour la suite. Nous pensions que certains enseignants pouvaient annoncer une pédagogie basée sur le projet, dès le départ. Si tel n'était pas le cas, les enseignants pouvaient alors entamer là un discours narratif de leurs pratiques et croyances pédagogiques. Certes, cela pouvait nous éloigner de notre sujet mais, en réalité, nous pensons que ce temps d'amorçage contribue à placer la rencontre du côté de l'enseignant, c'est-à-dire à le placer au centre de l'intérêt de l'échange et à nous effacer. Ce qui nous intéresse, dans ce premier temps, est le sens que l'enseignant donne à ses pratiques, plus précisément la pratique du projet. Nous avons ensuite introduit nous-mêmes le thème du « projet de classe », si les enseignants n'en avaient pas parlé, et nous avons laissé parler les enseignants de leur pratique et de leur avis sur le sujet.

La deuxième question soulève donc le thème du projet de classe, s'il n'a pas été abordé par l'enseignant précédemment :

Pouvez-vous me parler des projets de classe ?

Volontairement, nous formulons « des projets de classe » et évitons la personnalisation « de vos projets de classe ». Ceci peut ainsi permettre à l'enseignant qui ne mène pas de projet de classe de se prononcer sur le sujet malgré tout. Cette question ouvre sur des possibilités de narration d'expériences vécues.

La troisième question concerne la formation des enseignants, initiale ou continue, ou ce dont les enseignants se souviennent :

Que pouvez-vous me dire de la formation que vous avez reçue sur le projet de classe ?

À travers cette question, nous cherchons à contextualiser les conditions d'épanouissement du projet de classe, est-ce en lien direct avec la formation reçue ?

La quatrième question arrive pour aborder la deuxième partie de la discussion sur le thème du travail en équipe :

Pouvez-vous me parler de votre travail avec les autres classes ?

Dans cette question, nous avons choisi de ne pas prononcer le mot projet, cela laisse le choix aux enseignants d'aborder le travail en équipe autour d'un projet ou pas. Cette question soulève, en outre, le « travail avec les autres classes » afin de bien positionner notre questionnement sur le plan professionnel et non pas sur le plan des relations entre les personnes. Nous pensons que cette question pourrait appeler à la prononciation du terme « influence » par l'enseignant interrogé.

Le cinquième thème s'adresse aux enseignants qui mènent des projets de classe et porte justement sur son influence sur d'autres classes :

À votre avis, vos projets de classe ont-ils une influence sur d'autres classes, pouvez-vous m'expliquer ?, puis,

De votre côté, pouvez-vous me parler de l'influence que vous recevez d'autres classes ou de l'école ?

Pour les enseignants qui ne mènent pas de projet de classe, la question est directement :

Pouvez-vous me parler de l'influence que vous recevez d'autres classes ou de l'école ?

Ce thème de l'influence ne pouvait apparaître qu'en fin d'entretien compte tenu de l'auto-analyse qu'il implique.

II. Étape 2, le test du questionnaire

À la suite de notre enquête préalable, nous avons fait le choix d'une montée en puissance par le passage d'un questionnaire. L'étude par questionnaire allait pouvoir nous permettre d'effectuer notre recherche sur un plus grand nombre et, ainsi, de pouvoir acquérir une représentativité des résultats. Nous avons élaboré ce questionnaire en deux temps. Nous avons conçu un premier questionnaire que nous avons testé auprès de quatre enseignants, puis nous avons affiné ce questionnaire et obtenu le questionnaire définitif.

1. Questionnaire test

Nous avons écrit un premier questionnaire de 17 questions qui tient sur un recto-verso (cf. Annexes). Nous avons pour objectif de tenter de susciter, de la part des enseignants questionnés, des noms de collègues qui pourraient les influencer ou être sous leur influence à l'occasion de l'élaboration de projets de classe.

En en-tête de notre questionnaire, un encart sur l'identité détaillée de l'enseignant est prévu afin d'établir la représentativité de notre corpus. Il s'agit de recueillir des informations sur la classe dans laquelle l'enseignant enseigne, son ancienneté dans la classe, dans l'école, dans l'enseignement. Ensuite, l'enseignant renseigne s'il est directeur(ice) dans cette école et depuis combien de temps. Nous demandons en outre l'âge de la personne, sa formation et ses diplômes ainsi que son centre de formation initiale. Enfin, nous demandons à l'enseignant de mentionner la profession qu'exercent ou exerçaient ses parents, ceci dans le but de nous renseigner sur le contexte culturel et social de la personne.

La majorité des questions du questionnaire test sont des questions ouvertes, 12 sur 17, les autres sont des questions à choix multiples. Les trois premières questions portent sur le rapport au projet de l'enseignant :

« Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ? »

« Avez-vous toujours tenu cette fréquence ? »

« Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe ».

Puis, progressivement, le questionnaire fait glisser sur la question des relations sociales dans l'école :

« Préférez-vous mener seul(e) un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ? »,

afin de tenter de tendre vers la question de l'influence :

« Si vous aviez besoin de ressources pour votre projet de classe, vers qui vous tourneriez-vous à l'école ? ».

Sans utiliser le terme « influence » dans nos questions, nous avons formulé nos questions, en entonnoir, en souhaitant révéler des influences sociales, s'il y en a, dans le sens de l'enseignant cible, qui reçoit de l'influence :

« Si vous aviez besoin de ressources pour votre projet de classe, vers qui vous tourneriez-vous ? »,

« La personne avec laquelle vous souhaiteriez-vous associer, vous la choisiriez parce que (...) »,

puis, dans le sens de l'enseignant source, qui influence ses collègues,

« À votre avis, qui, dans l'école, souhaiterait s'associer ou coopérer avec vous pour un projet ? »,

« Pour quelles raisons pensez-vous que l'on se tournerait vers vous ? »,

« Que pouvez-vous apporter à vos collègues ? ».

Nous avons testé ce questionnaire sur quatre enseignants en leur demandant de répondre aux questions et de nous faire leurs remarques tant sur le fond que sur la forme du questionnaire. Lors de ce test, nous avons fait passer les questionnaires en notre présence et avons demandé aux enseignants de nous signaler s'ils ne comprenaient pas certaines questions.

2. Critique du questionnaire test

Nous avons réalisé le test en milieu d'année scolaire, une période que nous avons considéré comme idéale pour la disponibilité des enseignants d'une part, à distance de la mise en place de la rentrée scolaire et des fêtes et autres préoccupations administratives de fin d'année, ainsi que pour l'intégration des enseignants dans le contexte social de leur école d'autre part, après plusieurs mois de vie de groupe. Ce test nous a permis de faire des constatations, tant sur le fond que sur la forme de notre questionnaire.

Sur le fond, deux questions se sont avérées redondantes :

« Si vous aviez besoin de ressources pour votre projet de classe, vers qui vous tourneriez-vous à l'école ? »,

et *« Avec qui souhaiteriez-vous vous associer ou coopérer pour un projet, dans l'école ? ».*

Les enseignants du test n'ont soit pas répondu à la deuxième question et ont noté que c'était la même que la première, soit ont répondu les mêmes propos aux deux questions.

La quatorzième question s'est avérée insuffisamment claire dans sa formulation :

« Si vous avez déjà travaillé sur un projet initié par un(e) autre enseignant(e), qui était à l'initiative de ce projet ? »

Un seul des quatre enseignants du test y a répondu véritablement, ses collègues de CM1 et CE2 ont été initiateurs. Un autre enseignant a répondu que cette question n'était pas claire et induisait comme réponse « *l'autre enseignant* ». Les deux autres enseignants du test ont répondu soit « *non* », soit « *l'école* ». Dans un cas sur quatre seulement, cette question nous informait sur des initiateurs ou suiveurs potentiels de projets dans l'école, que nous aurions pu interroger en particulier par la suite. Dans un cas sur quatre, la question est incomprise et reste sans réponse. Dans les deux autres cas, les réponses ne permettent pas l'identification de sources d'influence dans l'école. Notre question est donc mal choisie. La clarté dans la formulation est essentielle pour le questionnaire, si nous souhaitons recueillir des informations fiables et exploitables.

Sur la forme, la majorité des questions sont ouvertes et cela pose deux difficultés. La première est très simple à résoudre, il s'agit de la place insuffisante laissée sur le questionnaire pour que les enseignants puissent formuler leurs réponses, notamment pour la troisième question qui demande de citer des projets menés dans la classe. Deux lignes ne suffisent pas pour lister les projets. Le problème plus important que nous pose ce questionnaire, est le traitement que nous pourrions en faire. En effet, les réponses aux questions ouvertes sont à la fois variées et floues. La variété pose la question de trouver des invariants pour analyser les données par la suite et avoir une représentativité de types de mode d'action des enseignants. Le flou des réponses, comme « *les collègues* » pour la recherche de ressources (cf. Annexes, question 7), mais lesquels ?, « *plus facile à organiser* » pour la raison à l'élaboration d'un projet seul (cf. Annexes, question 6), mais pourquoi ?, nous questionne sur la pertinence de certaines de nos questions. Si nous devons obtenir des réponses générales et imprécises, nous risquons de ne pas rassembler de données suffisamment fines pour une recherche pertinente.

Notre questionnaire devait donc être retravaillé dans l'optique d'un recueil de données exploitables en quantité, à la fois précises et non guidées pour pouvoir favoriser l'émergence de réponses intéressantes. Les réponses des enseignants que nous interrogerons ne doivent pas en appeler de nouvelles, nous n'aurons pas une deuxième occasion de les questionner.

III. Étape 3, l'étude quantitative par questionnaires

1. Première partie

Notre questionnaire définitif se présente en trois parties (cf. Annexes). Un cadre général prévoit une définition du profil de l'enseignant qui remplit le questionnaire. Nous avons gardé l'encart du questionnaire test. Les questionnaires restent anonymes. Toutefois, grâce à ces renseignements, nous avons une représentation fine du corpus d'enseignants interrogés.

Afin de comprendre les mécanismes d'interactions dans les écoles, si nous souhaitons donner une suite à cette étude quantitative par questionnaire, avec des entretiens qualitatifs, passés à plusieurs enseignants d'une même école, il nous semble indispensable de recueillir, avant la passation du questionnaire, des informations sur la situation de l'enseignant, afin de le situer par rapport à ses collègues dans la phase qualitative de l'étude.

Profil	
J'enseigne en :	(classe)
J'enseigne dans cette classe depuis :	ans
J'enseigne dans cette école depuis :	ans
Je suis enseignant(e) depuis :	ans
Je suis directeur(rice) dans l'école :	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Je suis directeur (trice) depuis :	ans
Age :	ans
Formation, diplômes :	
Centre de formation initiale au métier de professeur des écoles :	
Profession des parents :	

L'ancienneté de l'enseignant dans l'école pourrait permettre de mesurer son intégration dans le groupe des enseignants de l'école. L'ancienneté dans le métier d'enseignant pourrait soutenir la crédibilité de l'enseignant aux vues de son expérience.

L'âge de l'enseignant peut éventuellement aider à comprendre son engagement ou au contraire son désintérêt pour des interactions avec d'autres classes, compte tenu d'une nouveauté ou, à l'inverse, d'une lassitude. L'âge peut aussi, peut-être, servir d'interprétation à des interactions avec des collègues d'âge différent ou similaire.

Le fait que l'enseignant soit directeur(rice) de l'école, et son ancienneté dans la fonction, pourrait, en outre, permettre par la suite d'expliquer certaines données. La formation, les diplômes pourraient renseigner sur l'ouverture d'esprit de l'enseignant et sur les compétences particulières qui peuvent conduire cet enseignant à être une personne ressource pour l'école.

La profession des parents donnera éventuellement des informations sur le bagage culturel de l'enseignant, et pourrait influencer sur la façon dont il communique avec ses collègues, et selon les contextes culturels des uns et des autres.

Nous ne faisons preuve d'aucun déterminisme *a priori* sur le rôle de ces caractéristiques de profil des enseignants pour notre étude. Cependant, nous avons conçu ces items en tentant d'être exhaustive quant à la représentativité de notre corpus et aux points de vigilance de ce qui pourrait permettre d'interpréter nos données.

2. Deuxième partie

La deuxième partie de notre questionnaire est le questionnaire en lui-même. Il est bâti autour de neuf questions principales. Cinq questions conduisent à des choix multiples de réponses. Deux autres questions sont ouvertes mais proposent d'écrire les réponses dans des cases qui limitent la quantité de réponses et la rédaction à un ou quelques mots. Deux autres questions sont totalement ouvertes.

Question 1

« Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ? »

La première question est une entrée en matière sur la tâche du projet de classe.

Les choix de réponses sont multiples, les enseignants peuvent cocher « *pas de projet* », « *plusieurs par an* », « *un par an* », « *un tous les deux ans* », « *moins* ». Cette question permet de déceler les férus de projet et les résistants au projet.

Question 2

« Avez-vous toujours tenu cette fréquence ? »

La deuxième question est en lien avec la première. Les réponses possibles sont « *oui, pourquoi ?* » ou « *non, qu'est-ce qui vous a fait changer ?* ». Nous avons posé cette question afin de mesurer le déplacement éventuel de la pratique de l'enseignant. Un changement de comportement pourrait signifier qu'il y a eu influence.

Question 3

« Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe : »

La troisième question propose à l'enseignant de citer des exemples de projets qu'il a menés dans sa classe. Un tableau de huit cases figure pour recueillir les réponses, huit au maximum, libellés de façon synthétique pour tenir dans les cases. Cette question permet de connaître les types de projets dont les enseignants parlent. Elle permet, en outre, de conforter la première question. En effet, un enseignant qui répondrait, à la première question, qu'il mène plusieurs projets par an sans en nommer, ou très peu, dans la question trois, nous alerterait sur l'incohérence de ses réponses.

Question 4

Nous avons choisi de poser la quatrième question afin de faire le lien entre la pratique du projet par l'enseignant, et les relations avec les autres classes dans le processus. De plus, cette question permettrait de clarifier les deux dimensions de notre étude : la dimension projet de classe et la dimension projet d'école.

« Est-ce que c'est (ce sont) un (des) projet(s) : »

En ayant trois choix de réponses possibles *« liés au projet d'école »*, *« propres à votre classe »*, ou encore *« entre plusieurs classes de l'école »*, l'enseignant questionné pourrait déjà nous donner des indications sur son mode de relation dans les mécanismes de projet.

Question 5

« Préférez-vous mener seul(e) un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ? »

Question 6

« Pourquoi ? »

Les cinquième et sixième questions abordent directement les relations sociales dans l'élaboration de projets de classe. La demande conduit à deux réponses possibles *« seul(e) »* ou *« en association »*. La question suivante ouvre à la réponse libre de l'enseignant interrogé qui peut répondre en trois lignes pour se justifier.

Question 7

« Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que »

- ☐ *C'est vous qui auriez fait la démarche de proposer ce partenariat*
- ☐ *C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé*
- ☐ *L'idée serait venue de vous deux*

La septième question, associée à trois choix possibles de réponses, tente de détecter, s'il y en a, des influences entre les enseignants. Cette question pourrait permettre de déceler des enseignants plutôt initiateur de projets, plutôt suiveurs ou en interactions réciproques, comme nous en avons rencontrés dans notre étude exploratoire, à travers les entretiens.

Question 8

« Et en quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ? »

Par la huitième question, nous tentons de faire préciser la nature de l'influence si elle est apparue. Les enseignants peuvent répondre en trois lignes, la question est ouverte.

Question 9

Enfin, il nous intéresse de pouvoir tenter des explications aux mécanismes d'influence autour des projets, particulièrement de définir des traits communs aux personnes influençantes, s'il y en a. Pour le traitement des données, nous ne souhaitons pas laisser cette question totalement ouverte. Nous avons restreint l'espace de réponse à deux cases, supposées correspondre à deux mots, deux caractéristiques.

« Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet »

3. Troisième partie

Nous avons introduit une troisième partie dans notre questionnaire qui cible des questions sur la pratique de l'enseignant, propre à l'année en cours. Plusieurs raisons nous ont menées à ce choix.

D'une part, afin d'assurer la meilleure fiabilité à nos données, nous souhaitons croiser une nouvelle fois les réponses des enseignants questionnés dans cette troisième partie avec leurs réponses de la deuxième partie. En effet, les questions 1 et 3 de la troisième partie devraient recouper les réponses des questions 1 et 5 de la deuxième partie. Nous nous assurerions ainsi de la pratique du projet dans la pédagogie de l'enseignant et de son fonctionnement avec d'autres classes, ou pas.

Question 1 (troisième partie)

« Avez-vous un projet de classe particulier ? »

- ☐ Oui
- ☐ Non

Question 3 (troisième partie)

« Cela se fera-t-il avec une autre classe ? »

- ☐ Oui
- ☐ Non

D'autre part, cette troisième partie nous permet de cibler la suite de notre méthodologie de recherche. Nous avons prévu de faire suite à cette phase quantitative par des entretiens qualitatifs. Les réponses apportées dans ce questionnaire pourront nous aider à cibler notre corpus pour le passage des entretiens. La question 4 de la troisième partie peut nous indiquer des chaînons de relation, voire d'influence, entre les enseignants d'une école. Nous pourrions tenter de nous entretenir avec tous les enseignants des maillons de cette relation afin d'étudier l'objet de notre travail, les mécanismes d'influence sociale dans l'élaboration des projets de classe.

Question 4 (troisième partie)

« Si oui, laquelle ? et pourquoi ? »

En outre, la question 2 de la troisième partie, comme la question 3 de la deuxième partie, devrait nous permettre de sérier les types de projets de classe, de préciser les projets dont nous parlons, et donc notre analyse ultérieurement, tant le projet peut être une notion floue et revêtir différentes acceptions, comme nous l'avons écrit dans notre revue de questions (supra).

Question 2 (troisième partie)

« Si oui, lequel ? »

Le questionnaire prend fin sur une question se rapportant aux caractéristiques que l'enseignant se porte en matière de projet de classe. Il s'agit pour nous de tenter de comprendre autour de quel trait de caractère pouvaient se créer des mécanismes d'influence, ou pas.

Question 5 (troisième partie)

« Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt : *(un seul choix possible)* »

- ☐ Compétente(e)
- ☐ Expérimenté(e)
- ☐ Communicatif(ve)
- ☐ Démotivé(e)
- ☐ Autre :

Nous avons testé ce questionnaire en le faisant passer à deux enseignants différents des quatre premiers, en notre présence. Ce deuxième test s'est avéré concluant, nous n'avons eu aucune question sur la formulation du questionnaire, ni aucune hésitation de la part des personnes pour le remplir. Nous avons considéré que ce questionnaire pouvait être le questionnaire définitif pour notre étude.

4. Passation du questionnaire

4.1. Le moment

Nous avons volontairement évité la rentrée scolaire, le mois de septembre, afin de ne pas alourdir la charge des enseignants dans leur période de démarrage et de prise de connaissance de leurs classes, et de leur école, pour une nouvelle année. Nous avons commencé à contacter les écoles, pour la passation du questionnaire, au mois d'octobre. Nous avons échelonné la passation des questionnaires d'octobre à mars de la même année scolaire.

À partir du premier contact avec l'école en octobre, il a souvent fallu plusieurs semaines, voire plusieurs mois, afin d'obtenir les réponses aux questionnaires. Cela dépendait des modalités de passage que nous avons pu installer avec les directeurs(rices) d'école. Nous le verrons plus loin.

4.2. Le Lieu

Nous avons souhaité, au maximum, administrer les questionnaires, dans les écoles, en notre présence. Ceci répondait à un souci de taux de retour et de fiabilité des réponses. En effet, nous estimons que, sur place, à l'école, nous pouvions solliciter tous les enseignants de l'équipe pédagogique. Cela nous permettait une exhaustivité des réponses pour une école et un meilleur taux de retour. En outre, le fait de devoir répondre au questionnaire devant nous, pouvait éviter la négociation des enseignants entre eux, pour s'harmoniser sur une réponse. Nous pouvions récolter ainsi des réponses authentiques et individuelles.

Dans la plupart des cas, c'est ce que nous avons fait. Nous nous sommes rendus à l'école au moment de la pause du déjeuner. Nous avons pu recueillir les questionnaires de la majorité des enseignants au moment de leur repas. Pour les enseignants qui ne prenaient pas leur pause déjeuner avec les autres, nous nous sommes rendus dans leur salle de classe à l'heure de la reprise des cours. Nous avons pu obtenir le questionnaire rempli dès lors ou nous sommes revenus quelques jours après pour le reprendre.

Dans certains cas, notamment d'écoles éloignées géographiquement, en Gironde à la limite de la Dordogne, nous avons procédé par échanges de courriers. Dans l'un des cas, d'une école rurale à classe unique, nous avons fait passer le questionnaire par téléphone après avoir convenu d'un rendez-vous téléphonique avec l'enseignante directrice.

4.3. Les modalités

Dans un premier temps, nous avons adressé un mail de présentation de notre travail aux directeurs(rices) de ces écoles en leur présentant notre requête à faire passer un questionnaire auprès des enseignants, pour une recherche de thèse. Nous avons écrit, dans le mail, que nous allions les contacter par téléphone sous une semaine. Après ce mail, nous avons tenté de joindre tous les directeurs(rices) d'école par téléphone. Les premières difficultés rencontrées sont arrivées là.

Nous avons pu obtenir une réponse rapide à notre appel téléphonique dans les écoles de grande taille, c'est-à-dire de plus de 14 classes. En effet, dans ces écoles, le directeur(rice) est totalement déchargé(e) pour sa fonction, il (elle) n'enseigne pas en classe et peut répondre au téléphone depuis son bureau. Toutefois, cela ne concerne qu'une minorité d'écoles.

En revanche, nous avons mis beaucoup plus de temps à contacter les autres écoles. Nous avons choisi des créneaux horaires que nous pensions pouvoir convenir pour joindre des directeurs(rices) cumulant la fonction de direction et l'enseignement dans une classe de l'école. Nous avons tenté de les joindre entre midi et deux heures, le matin entre 8 h et 8h 30 ou l'après-midi entre 16h45 et 17H30. Nous avons même tenté pendant la journée. Quand il y avait un répondeur téléphonique, nous avons laissé des messages, plusieurs dans certaines écoles, sans que personne ne nous rappelle.

Nous avons persévéré jusqu'à obtenir le directeur(rice). Cela a pris plusieurs semaines parfois, mais nous avons finalement contacté toutes les écoles de notre corpus.

Lorsque nous avons eu un contact téléphonique avec la direction des écoles, nous avons fait référence à notre mail que la plupart n'avaient pas lu ou avaient mis à la corbeille. Nous nous sommes donc présentés à nouveau. Nous nous sommes appuyés sur la recommandation de l'IEN, Monsieur L., pour les écoles du premier corpus. Nous avons mentionné notre recherche en thèse, sans toutefois préciser le sujet en particulier.

Nous avons demandé si nous pouvions faire passer des questionnaires à toute l'équipe pédagogique. Nous nous sommes rendus disponibles pour nous rendre à l'école, en précisant que l'idéal, pour nous, était de venir à l'école au moment d'un déjeuner ou d'une réunion, à un moment où tous les enseignants pouvaient être réunis. Nous avons précisé que nous pouvions faire passer le questionnaire en un quart d'heure au maximum.

Dans un premier temps, toutes les écoles ont refusé que nous passions physiquement à l'école. Or, cela nous semblait nécessaire d'obtenir cet accord, le plus possible, afin d'assurer un taux de retour satisfaisant et la fiabilité des réponses. Nous avons donc procédé avec diplomatie et patience.

Les directeurs(rices) nous ont, tout d'abord, demandé de leur envoyer un mail en y joignant le questionnaire. Ils (elles) nous ont assuré de les transférer ensuite sur les messageries des enseignants. Ce canal ne nous satisfaisait pas parce que nous avions le risque

de déperdition sur deux temps. Nous risquions que le directeur(rice) ne fasse pas le transfert ou à une partie de l'équipe pédagogique seulement.

Puis, nous risquions que les enseignants n'y répondent pas compte tenu de l'éloignement du sujet. Un questionnaire à compléter pour une doctorante inconnue, transféré sur messagerie personnelle par le directeur(rice), n'a rien d'institutionnel et pourrait très bien ne concerner personne, nous le comprenons.

Dans l'expectative d'un retour improbable, nous avons obtenu, presque étonnamment, quelques retours d'enseignants par mail de leur messagerie à la nôtre directement. Ce fut tout de même un très faible nombre de questionnaires (moins de dix).

Cette étude quantitative ne pouvait reposer que sur notre détermination. Aussi, nous avons relancé les écoles deux ou parfois trois fois, si ce n'est plus souvent. Nous avons à nouveau proposé de nous rendre à l'école pour récolter les questionnaires et voir les enseignants qui ne l'avaient pas rempli. Nous avons eu, après une insistance lourde, un peu plus de réponses positives.

Nous avons donc pu aller dans les écoles à ce moment-là, et nous avons pu rencontrer les enseignants. Cette démarche nous a permis d'obtenir, pour ces écoles, un excellent taux de retour de questionnaires, près de 100 %.

Certains enseignants de ces écoles ont tout de même refusé de répondre à notre questionnaire, en dépit de notre présence. C'est ainsi que, dans une école, nous sommes arrivées à midi avant le début d'une réunion. La directrice nous a accordé un quart d'heure. Nous avons amené les questionnaires papier ainsi que des stylos. Les enseignantes ont complété les questionnaires devant moi, toutes sauf une qui m'a dit non. Son refus était motivé non pas par notre sujet, qu'elle ne connaissait pas à l'avance, mais par une question de principe, selon elle.

Il reste certes des écoles dont les directeurs(rices) ont imprimé le questionnaire que nous avons envoyé par mail, et l'ont distribué aux enseignants. A force de ténacité et de relances, les écoles, dans lesquelles nous n'avons pu nous rendre, nous ont retourné les réponses de leurs enseignants par courrier. Sur notre corpus d'écoles de départ, 6 écoles ne nous ont rien retourné.

IV. Étape 4, l'étude qualitative par entretiens

Nous avons fait le choix de prolonger l'étude quantitative par questionnaires, par la méthode de l'entretien. Dans le cadre de notre objet d'étude, nous pensons que nous ne pouvions pas parvenir à analyser finement les processus d'influences éventuelles entre les enseignants, autour des projets de classe, sans les entendre. La méthode par questionnaire est limitée à une analyse quantifiable de comportements. Cela ne pouvait pas nous suffire.

Pour pouvoir tenter d'expliquer ces phénomènes de relations sociales, il fallait aller à la rencontre des enseignants par des entretiens. En consacrant du temps, par l'entretien, à écouter le discours des enseignants, nous pouvions obtenir une analyse qualitative des mécanismes d'élaboration des projets de classe.

De plus, en interrogeant plusieurs enseignants d'une même école, nous pouvions tenter de cerner les relations au sein de l'équipe et les processus qui s'élaborent par les interactions sociales autour de la question du projet.

1. Élaboration du guide d'entretien

À ce niveau de notre étude, les entretiens sont à distinguer de ceux passés dans la phase exploratoire. Nous avons élaboré un nouveau guide d'entretien. Il se compose de thèmes à aborder avec l'enseignant interrogé, sans que les questions ne soient précisément formulées au départ afin de ne pas enfermer la conversation dans un schéma trop guidé préalablement.

L'entretien se veut être une discussion ouverte avec l'enseignant. Notre rôle sera, tout comme dans l'entretien exploratoire, de guider l'enseignant sur les thèmes que nous souhaitons voir apparaître dans la discussion, ou remettre l'entretien sur la lignée que nous nous donnons, tout en restant discrète et naïve afin de ne pas amener de biais à notre recueil de données.

Les thèmes de l'entretien sont présentés les uns à la suite des autres dans notre grille d'entretien pour une question de présentation, mais ils ne suivent pourtant pas de logique chronologique. Nous ne nous imposons pas un thème avant l'autre. Nous avons le souci de tous les aborder, l'idéal étant pour nous que l'enseignant interrogé passe de l'un à l'autre de lui-même, dans la discussion. Si cela n'était pas le cas, nous l'orienterions sur un thème suivant, en faisant sens au regard des propos qu'il nous aurait tenus précédemment.

Pour expliquer notre grille d'entretien, nous déclinons les thèmes les uns à la suite des autres, comme ils apparaissent, sachant bien que ce n'est pas un ordre chronologique fixe et qu'il s'adaptera à chaque entretien.

En outre, nous avons préparé des questions sur chacun des thèmes comme une trame de sécurité. Pourtant, nous n'étions absolument pas enfermée dans cette trame. Ce que nous cherchions, c'était que les enseignants développent les sujets d'eux-mêmes, sans que nous formulions les questions, le moins possible.

Nous considérons qu'en posant chaque question, nous prenons le risque d'apporter un biais à l'entretien. Un mot de notre part pouvait conduire l'enseignant à répondre dans le sens qu'il supposait être le nôtre. Aussi, la préparation des questions de départ de chaque thème

nous apparut indispensable. En concevant leur rédaction avant l'entretien, nous pouvions réajuster le propos, éviter les biais, être ouvert mais subtilement guidant. Cela pouvait éviter les mots inducteurs prononcés trop vite si nous étions prise au dépourvu.

ENSEIGNANT

Est-ce que vous pouvez me parler des écoles dans lesquelles vous avez travaillé avant celle-là ?

Pouvez-vous m'expliquer l'évolution de votre pratique vis-à-vis du projet ?

DÉFINIR LE PROJET

Pouvez-vous me parler du projet dans votre pratique ?

À votre avis, quelles sont les différences entre projet d'école, projet de classe et pédagogie du projet ?

PROJET D'ÉCOLE

Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment le projet d'école s'élabore ?

De quelle manière travaillez-vous sur le projet d'école ?

De quelle manière travaillez-vous le projet d'école ?

PROJET DE CLASSE

Pouvez-vous me parler des projets de votre classe ?

Pouvez-vous m'expliquer d'où viennent les initiatives de vos projets ?

LES INTERACTIONS ENTRE ENSEIGNANTS

Que pouvez-vous me dire des associations avec vos collègues dans vos démarches de projet ?

Pouvez-vous m'expliquer comment et pourquoi vous travaillez avec d'autres collègues autour d'un projet ?

LES INFLUENCES

À votre avis, vos projets de classe ont-ils une influence sur d'autres classes, que pouvez-vous m'en dire ?

De votre côté, pouvez-vous me parler de l'influence que vous recevez d'autres classes de l'école ?

Rôle du directeur

Schéma 12 Guide d'entretien de la partie qualitative de notre étude

Tout d'abord, même si nous avons recueilli, sur le questionnaire, des renseignements sur l'expérience de l'enseignant, nous voulions le faire parler de lui. Son vécu pouvait nous aider à contextualiser sa pratique. Il s'agit de tenter de cerner le bagage socio-culturel de la personne qui pourrait jouer un rôle dans l'influence vis-à-vis de ses collègues.

Nous nous situons, dès le départ, dans le champ de la psychologie sociale, et, même si nous n'avons pas l'ambition, lors d'un entretien, de connaître le profil exhaustif de la personne, son passage dans certains types d'écoles, de secteurs, ou son enracinement dans l'école actuelle, peuvent donner des indications quant à sa pratique et son positionnement vis-à-vis du groupe d'enseignants de l'équipe pédagogique.

Cette amorce de l'entretien comporte un deuxième avantage à nos yeux. Elle donne le ton de l'entretien dès la première note, un ton tourné vers la personne interrogée. Il s'agit de la mettre à l'honneur, en situation confortable, en lui faisant narrer son vécu professionnel. Nous espérons, à travers ce premier thème, placer la personne en confiance et la laisser nous amener dans son univers, et pas l'inverse.

Lors d'une première approche, nous souhaitons faire parler l'enseignant interrogé sur la distinction qu'il entend entre « projet d'école », « projet de classe » et « pédagogie du projet ». Cette première prise de contact sur le projet allait pouvoir nous permettre d'appréhender à quel niveau se situe le projet d'école dans la pratique de l'enseignant, au regard des recherches sur le projet d'école. Par ailleurs, nous espérions pouvoir, dès le départ, obtenir le cadre le plus précis possible de la pratique de l'enseignant en matière de projet. De quelles activités s'agit-il exactement pour l'enseignant ? De « vrais projets » ou de « pseudo-projets » ? De projets propres à la classe, à l'enseignant ou de projets liés au projet d'école ? Ce thème pourrait nous permettre de poursuivre notre étude à partir d'une pratique définie le plus justement possible par l'enseignant, permettant ainsi d'y voir clair et de palier la critique principale faite au projet, le « fourre-tout » d'activités non scolaires.

Autour du thème du projet d'école, nous cherchons à entendre les enseignants parler de leur travail d'équipe, des interactions au sein de l'école pour servir les activités du projet d'école. Nous souhaitons, à travers les propos recueillis, pouvoir analyser les pratiques des enseignants face aux instructions officielles, à la pratique du projet et au ralliement des enseignants au projet d'école, afin de relativiser, s'il le fallait les recherches sur le sujet, en date des années 1998 et 2008 (Rich).

Le thème du projet de classe sera abordé à l'issue de questions préalables sur le fonctionnement en projet de façon générale. Il s'agit pour nous de rentrer dans le cœur du sujet une fois l'échange amorcé, le climat de confiance établi avec l'enseignant.

Par le projet de classe, nous souhaitons nous entretenir de la pratique pour la classe et des échanges avec les autres classes et les autres enseignants s'ils existent. En outre, nous

tenterons de faire émerger les raisons de cette pratique en lien avec la formation de l'enseignant, des contextes écoles qu'il a rencontrés et de la volonté d'innovation pédagogique éventuelle.

En lien étroit avec le thème précédent, le projet sera abordé en outre dans sa dimension pédagogique. Nous souhaitons savoir précisément les contenus pédagogiques que les enseignants placent derrière le terme de projet, pratiquent-ils l'interdisciplinarité, vont-ils jusqu'à une finalité, laquelle et comment l'évaluent-ils ? Ces informations pourraient nous permettre à nouveau de sérier les projets des enseignants en « vrais projets » ou « pseudo-projets » et de savoir où peuvent se situer les influences s'il y en a.

L'entretien pourrait progresser de lui-même vers des conduites liées aux autres enseignants de l'école. Si cela n'était pas le cas, nous conduirions l'entretien vers la question des interactions entre collègues. C'est là, le point subtil de notre recherche, le moment où le recueil des données peut s'avérer crucial. C'est aussi le point de croisement de notre étude, la bifurcation du thème du projet vers l'influence sociale.

Les interactions entre enseignants sont le thème à aborder en douceur mais pour lequel nous voudrions recueillir les données les plus exhaustives et précises possibles, quand, comment et pourquoi ces interactions ? Il se joue, en outre, un autre enjeu, pour nous, sur la question des interactions.

En effet, si les enseignants nous font part de relations particulières, avec leurs collègues, sur le projet, nous pourrions déceler des systèmes de relations, voire d'influence sociale, au sein d'une même école, d'un même contexte. Cela ferait prendre à nos données une autre dimension.

Outre l'analyse systématique enseignant par enseignant, nous pourrions nourrir notre recherche de fonctionnement particulier et précis d'écoles et tirer les enseignements de ces entretiens, ancrés dans leur contexte social. Pour se faire, nous tenterions d'interroger le plus grand nombre des enseignants d'une même école, de recueillir, et de recouper, les renseignements sur le fonctionnement des enseignants de toute une équipe pédagogique dans son contexte.

Le thème des interactions nous mènerait à celui des influences sociales. Nous souhaiterions déceler les enseignants plutôt source ou cible d'influence. Nous sommes à l'affût des mécanismes qui peuvent se créer à ce niveau, autour des projets de classe. La question est à nouveau très sensible et nous espérons que les entretiens pourront nous permettre la mise à jour de processus sociaux de l'ordre de l'informel et du *micro*.

Enfin, le cours de l'entretien devrait nous conduire à la question des directions d'école et de leur impact sur les conduites de projets et les influences sociales. De nombreuses questions se posent à nous sur le rôle des directeurs (rices) à ce niveau, notamment dans les cas d'enseignants partiellement déchargés de classe qui restent collègues des autres enseignants.

Le leader statutaire de l'école a-t-il une influence particulière ou pas ? Comment cela se passe-t-il ? Pouvons-nous isoler des mécanismes propres à certaines écoles ou pas ? Autant de questions tout aussi subtiles à aborder avec les enseignants que celle des interactions entre collègues.

2. Modalités de passation des entretiens

Le plus pertinent à notre sens était de faire passer les entretiens lors de la même année scolaire que la passation des questionnaires pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agissait de rebondir sur la libre volonté des personnes à répondre à nos questions. Les enseignants qui ont accepté de s'entretenir avec nous, avaient au préalable rempli notre questionnaire, et avaient accepté que nous les contactions pour un entretien. Nous voulions saisir l'occasion sans délai.

Ensuite, mener les entretiens durant la même année scolaire que les questionnaires avait du sens puisque nous allions prendre appui sur les réponses du questionnaire. Les enseignants ont formulé leur(s) projet(s) de l'année sur le questionnaire, nous allions pouvoir nous y intéresser lors de l'entretien. Nous avions déjà des éléments sur leur pratique de projet, ainsi que sur leurs interactions avec des collègues, grâce au questionnaire. L'entretien serait, en outre, une occasion de recouper les informations données dans le questionnaire et d'éviter des biais à notre recherche.

Alors que nous avons administré les questionnaires durant l'hiver, nous avons fait passer les entretiens sur les mois d'avril et de mai de la même année scolaire, 2011-2012. Nous avons fait passer quelques entretiens dans des milieux détachés de l'école, comme lors de nos entretiens d'étude préalable, mais, pour la grande majorité, nous nous sommes rendus dans les écoles après la classe. L'accueil fut toujours très chaleureux et les entretiens ont duré une heure à une heure trente.

V. Étape 5, croisement des données

L'enquête préalable, étape 1, a déterminé la suite de la méthode de recherche. Les résultats obtenus à partir des entretiens de cette première partie de l'étude ont été traités à l'issue de la passation des entretiens préalables. À la lumière de ces résultats, nous avons choisi de poursuivre la recherche par des questionnaires afin d'enrichir quantitativement les résultats et par des entretiens pour affiner qualitativement l'analyse.

La passation des entretiens de l'étape 4 a fait suite à l'étape 3, la collecte de questionnaires, dans la mesure où le corpus d'enseignants de la phase qualitative 4 est issu des

questionnaires. En fin de questionnaire, les enseignants avaient la possibilité d'accepter un entretien en laissant leurs coordonnées.

Nous avons traité les données de la manière suivante. Les questionnaires ont été dépouillés les uns après les autres. Nous avons ensuite rassemblé les résultats par école et établi un total global, toutes écoles confondues. Pour chaque question, nous avons enregistré les données école par école afin de savoir si nous trouvions des tendances selon les contextes écoles. Cela allait nous permettre d'exprimer les résultats sur la quantité de questionnaires puis de pouvoir nous focaliser sur certaines tendances d'écoles. Ce sont des tableaux globaux récapitulatifs par question qui seront utilisés dans le texte. La présentation des résultats détaillés du questionnaire école par école figure dans le tome des annexes de cette thèse.

Les questions fermées du questionnaire permettent un recueil simple des données. En revanche, certaines questions étaient ouvertes. C'est le cas des questions 6, 8 et 9 : « Pourquoi préférez-vous mener un projet de classe seul(e) ou en association ? », « en quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ? », « dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet ». Nous ne savions pas *a priori* comment nous allions pouvoir analyser les réponses. Il s'avère que les réponses des enseignants se recoupent, elles ont permis de regrouper les données entre elles et de définir une classification des résultats.

Les entretiens ont quant à eux été enregistrés puis retranscrits dans leur totalité. Ils ont été retranscrits tels qu'enregistrés si bien que certaines fois les extraits peuvent paraître appartenir à un registre de langue oral ou familier. Volontairement, les mots ou structures grammaticales n'ont pas été améliorées afin de préserver le style de l'enseignant. Les propos ont apporté une analyse qualitative à la recherche. Nous les avons recoupés avec les réponses que l'enseignant avait apportées dans le questionnaire. Nous avons pu dresser un recueil de données encore une fois général pour les enseignants et particulier aux écoles. Grâce à de multiples entretiens pour une même école, les données ont pu être croisées afin de tenter l'émergence de processus propres à l'école.

Dans la cinquième étape de notre travail, nous avons croisé les données quantitatives et qualitatives. Ce croisement des données pouvait, nous l'espérions, apporter un aspect heuristique à notre recherche, pouvait nous permettre de découvrir des phénomènes d'influence sociale s'il y en avait ou d'autres phénomènes éventuels.

Croiser les données ne pouvait nous en apprendre que plus que si nous ne les avions pas croisées. Nos questionnaires permettent de collecter des quantités de données mais les entretiens permettent de recouper les informations données par les questionnaires et d'affiner leur interprétation. Les entretiens allaient nous permettre de faire parler les enseignants d'eux-mêmes et des autres. Le croisement des deux nous amène à une multi-référentialité à la fois compréhensive et explicative.

La multi-référentialité, selon Ardoino (1992), « semble finalement plus appropriée à l'analyse de certains objets (pratiques et théoriques) que l'on souhaite interroger,

contradictoirement, dans une perspective explicative, en vue d'accroître leur intelligibilité, qualifiée à partir de différents points de vue. » Nous avons, à travers questionnaires et entretiens, actionné une multi-référentialité compréhensive, dans la mesure où nous avons permis aux personnes de s'exprimer en amont, sur leur vécu, leur passé, ceci permettant de donner des explications sur leur travail. Ensuite, nous avons écouté les enseignants en nous intéressant au sens qu'ils donnent à leur pratique, nous avons fait un état des lieux de leur pratique et de celle des autres.

Enfin, nous sommes entrés dans une multi-référentialité explicative. À travers les réponses des enseignants aux questionnaires et aux entretiens, nous avons tenté d'en savoir plus sur la question des influences sociales et du projet de classe. Le croisement des données pouvait nous permettre de produire l'explication de processus relatif à notre sujet d'étude.

Chapitre 14 Présentation de la population enquêtée

I. Échantillon de l'étude préalable

Nous avons pu obtenir un entretien avec huit enseignants d'écoles primaires. Nous avons contacté les enseignants directement, par réseau de relation, et leur avons proposé de répondre à nos questions. Nous leur avons laissé le choix d'accepter de participer à notre recherche ou pas et nous n'avons pas essuyé de refus. Notre préoccupation majeure était de choisir des enseignants aussi représentatifs que possible des profils que l'on peut trouver dans une équipe pédagogique, dans une école.

Nous avons fait en sorte de nous entretenir avec des hommes et des femmes, ils pourraient peut-être avoir des approches différentes de leur métier, des jeunes et des moins jeunes, l'âge de l'enseignant pourrait faire varier sa pratique. Nous n'écartons pas la possibilité que la vision de l'enseignement peut différer en fonction de l'époque de la formation initiale, l'expérience du métier et de l'expérience en tant que parent. La population de notre phase exploratoire se compose d'enseignants plus ou moins expérimentés. L'ancienneté peut, éventuellement, jouer un rôle dans le positionnement social de l'enseignant au sein de l'équipe et dans l'influence de sa pratique.

Nous avons, en outre, souhaité que tous les types d'écoles soient représentés si possible, dans l'échantillon exploratoire. Nous avons pu rencontrer des enseignants d'écoles publiques et d'écoles privées, des enseignants de centre ville et d'écoles péri-urbaines, des enseignants de quartiers favorisés comme de quartiers difficiles. Ces variables pourraient s'avérer intéressantes s'il apparaissait que le projet de classe et sa propagation dépendaient du public d'élèves auquel s'adressent les enseignants. Il nous a manqué des enseignants de milieu rural.

Par ailleurs, nous avons tenu à ce que notre échantillon se compose d'enseignants en poste dans des écoles de tailles différentes, petite, moyenne et grande quant au nombre de classes. Cette variable était importante, à nos yeux, afin de savoir si l'influence d'un projet de classe sur une autre classe pouvait dépendre du nombre de classes, donc du nombre d'enseignants dans l'équipe pédagogique, et si les projets de classe se propageaient plus facilement dans des équipes pédagogiques restreintes.

Toujours dans la préoccupation de maximiser la représentativité des cas possibles, nous avons pensé sélectionner les enseignants de l'échantillon selon leur pratique du projet. Dans un premier temps, se dessinait un panel idéal de quatre enseignants pour quatre cas de projets possibles, comme le montre le tableau 2.

Enseignants	1	2	3	4
Projet de classe	avec	avec	sans	sans
Projet d'école	sans	avec	avec	sans

Tableau 3 Première étape de la sélection de l'échantillon exploratoire

Dans un deuxième temps, en fonction des résultats des quatre premiers entretiens, nous pensions continuer les entretiens dans les mêmes écoles, avec des enseignants de l'équipe des premiers interrogés, et en fonction de l'influence reçue par ces derniers. Nous pensions pouvoir déceler par les entretiens de l'influence dirigée ou provenant de collègues. Notre projet était d'interroger ces nouveaux enseignants pour tenter de remonter le fonctionnement de l'influence au sein de l'équipe.

Dans l'absolu, chaque enseignant parmi les quatre de la première sélection allait pouvoir nous mener à deux enseignants de leur équipe, l'un ayant une relation d'influence avec lui, source ou cible, l'autre n'ayant pas de relation d'influence. Conçu ainsi, l'échantillon de la pré-enquête s'établissait à douze enseignants, comme le montre le tableau 3. Quatre enseignants seraient sélectionnés pour leur rapport au projet, les huit autres ne pouvaient être connus à l'avance, leurs noms viendraient de l'entretien avec les quatre premiers et seraient choisis pour leur relation d'influence au premier.

Enseignants 1 ^{er} corpus	1		2		3		4	
Enseignants 2 ^{ème} corpus	5	6	7	8	9	10	11	12
Relation d'influence	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non

Tableau 4 Deuxième étape de la sélection de l'échantillon exploratoire

II. Modification de l'échantillon exploratoire

En situation, nous nous sommes heurtés à un obstacle qui a modifié la méthodologie que nous nous étions fixée au départ. En effet, nous avions prévu deux temps dans la passation des entretiens. Un premier temps devait être consacré à quatre enseignants en fonction de leur pratique du projet, un deuxième devait en découler et s'adresser à huit nouveaux enseignants en relation d'influence, ou pas, avec les premiers. Pour trouver les

enseignants de la première phase, nous avons pu cibler des enseignants d'écoles dont nous pouvions supposer l'existence de projet d'école « actif » par le fait de l'image de l'école et de la connaissance que nous pouvions en avoir. En revanche, nous ne pouvions pas savoir, avant de passer l'entretien, si nous allions être en présence d'un enseignant porteur d'un projet de classe ou pas. Le schéma d'échantillonnage prévu à l'avance par notre méthodologie n'allait pas pouvoir « coller » au terrain. De fait, nous avons atteint l'objectif de représentativité des quatre enseignants avec ou sans projet de classe et participation au projet d'école, fixé pour la première phase, après cinq entretiens, et non quatre prévus dans le tableau.

En outre, au fil des cinq entretiens de cette première série, nous avons réalisé que le deuxième tableau ne conviendrait pas pour la suite des entretiens et pour plusieurs raisons. D'une part, les situations d'influence, lorsqu'elles apparaissent, ne mettent pas toujours en jeu deux enseignants. Cela peut concerner d'autres acteurs autour de l'enseignant (directeur, parents-intervenants), nous le verrons dans l'analyse des résultats. Partir sur l'entretien du directeur ou d'un parent ne correspondait pas à l'objet de notre recherche ciblé sur la classe. D'autre part, les entretiens sont allés loin dans la description des mécanismes de l'équipe pédagogique.

Ceci pointe la sensibilité du champ d'exploration. Nous avons la volonté de nous positionner comme observateur d'un phénomène et nous souhaitons que sa compréhension soit constructive. La protection de l'anonymat des propos recueillis est pour nous essentielle. En faisant passer d'autres entretiens au sein de la même école, auprès d'un enseignant délibérément choisi pour son influence, nous craignons de biaiser l'aspect qualitatif. Nous voulions laisser à l'enseignant interrogé la possibilité de garder confidentielle la participation à notre recherche. Si nous avons conçu la deuxième étape d'entretiens dans notre méthodologie, c'était pour interroger d'autres enseignants de l'école, à l'issue du premier entretien, parce qu'ils nous avaient été livrés comme cible ou source d'influence dans la première phase. Or, à l'issue des cinq premiers entretiens, nous pensions que nous pouvions mettre en danger les relations au sein de l'équipe. Pour éviter cela, nous aurions pu expliquer ces implications à l'enseignant interrogé avant l'entretien. Dans ce cas, nous pensons que nous n'aurions pas eu des entretiens aussi riches, que les propos auraient été contenus, prudents, car influencés par cette perspective.

Au final, nous avons fait passer des entretiens à huit enseignants d'écoles différentes. La présentation de leurs profils répond à un souci de représentativité du panel des possibles. Au début de chaque entretien, nous avons complété avec l'enseignant concerné, une fiche signalétique qui nous a permis de recenser les profils de notre échantillon.

1. Caractéristiques personnelles

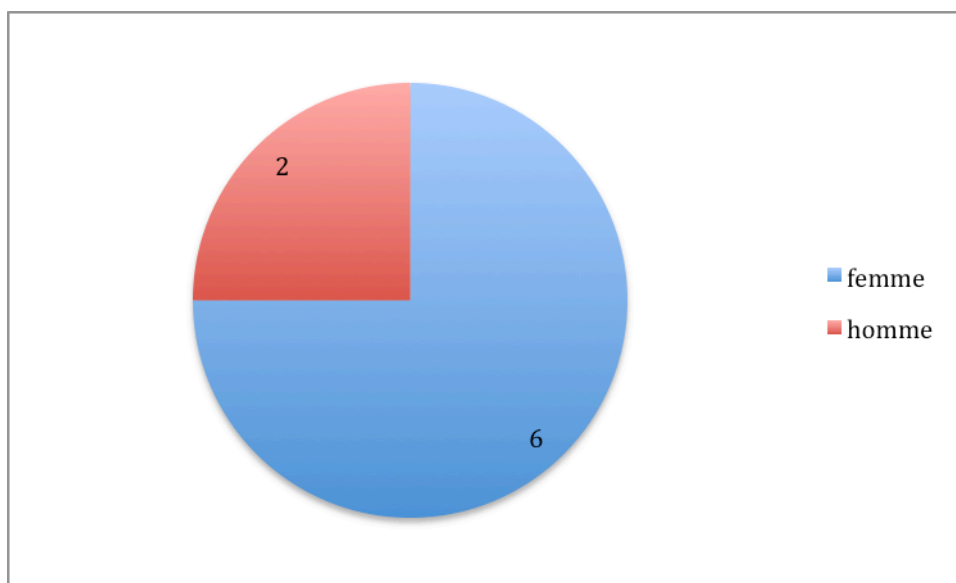


Schéma 13 Répartition de l'échantillon par sexe

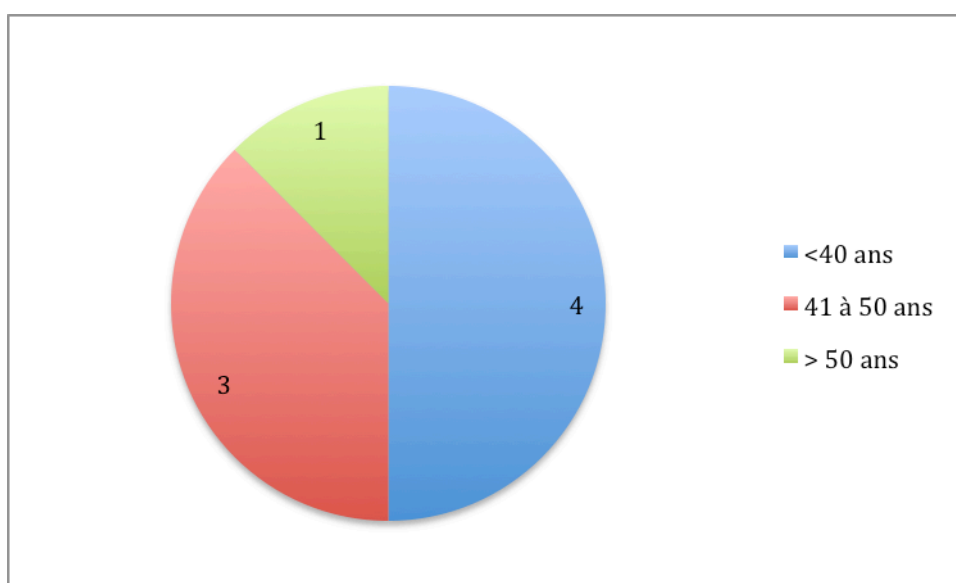


Schéma 14 Répartition de l'échantillon par âge

Sur huit enseignants, six sont des femmes deux des hommes. La moitié de notre échantillon sont des enseignants de moins de 40 ans, trois d'entre eux sont dans la tranche de 41 à 50 ans, un a plus de 50 ans.

2. Culture de l'enseignant par rapport à la profession

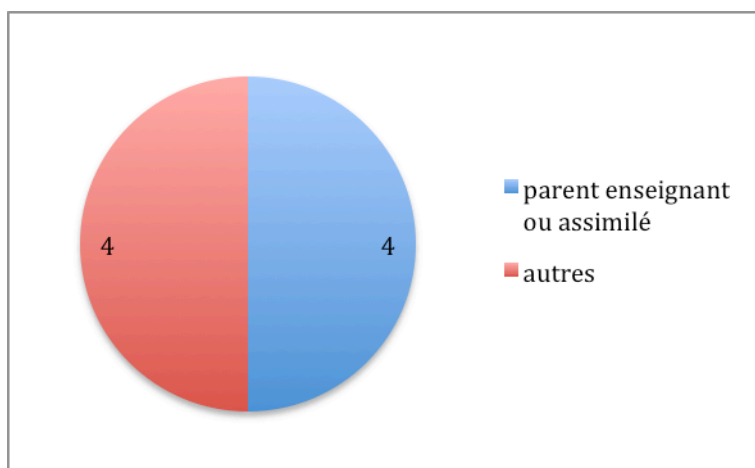


Schéma 15 Répartition de l'échantillon par la profession des parents

La moitié de notre échantillon sont des enseignants issus de parents enseignants. L'autre moitié sont des enseignants dont les parents viennent d'un autre univers professionnel.

3. Expérience professionnelle

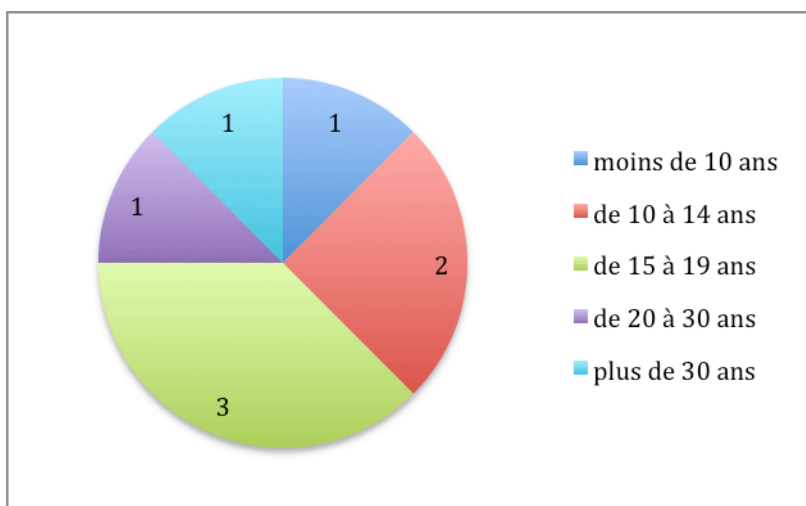


Schéma 16 Répartition de l'échantillon par ancienneté professionnelle

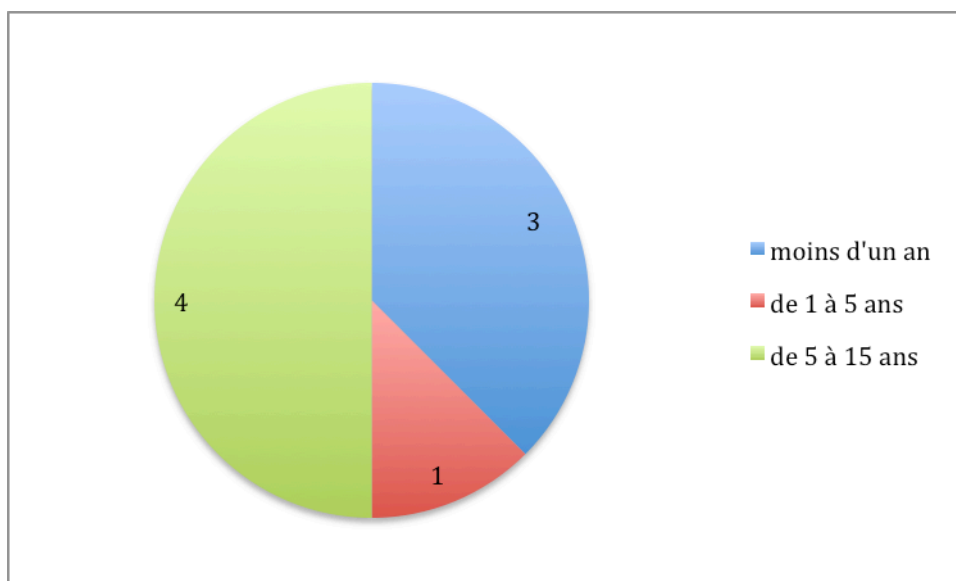


Schéma 17 Répartition de l'échantillon par ancienneté dans l'école

L'ancienneté professionnelle de notre échantillon d'enseignants est variée. Un enseignant sur huit a moins de 10 ans d'ancienneté comme professeur des écoles, deux sur huit ont entre 10 et 14 ans d'ancienneté, trois sur huit ont entre 15 et 19 ans d'ancienneté. Un enseignant a de 20 à 30 ans de métier, et un autre, plus de 30 ans. La moitié de l'échantillon a entre 15 et 30 ans d'expérience professionnelle.

Notre population d'enseignants est relativement équilibrée au regard de l'installation dans l'école. La moitié est dans cette école depuis plus de 5 ans. Pour l'autre moitié, trois enseignants sont arrivés dans l'école la même année que notre entretien, ils ont moins d'un an d'ancienneté dans l'école. Un dernier enseignant est en poste depuis 1 à 5 ans. Outre le nombre d'années d'expérience dans le métier, l'ancienneté dans l'école peut être un élément qui pourrait jouer un rôle dans l'analyse des relations de l'enseignant avec ses collègues et de sa pratique du projet. Il nous paraît intéressant de recueillir cet élément.

4. Situation de l'enseignant par rapport à sa classe et à l'école

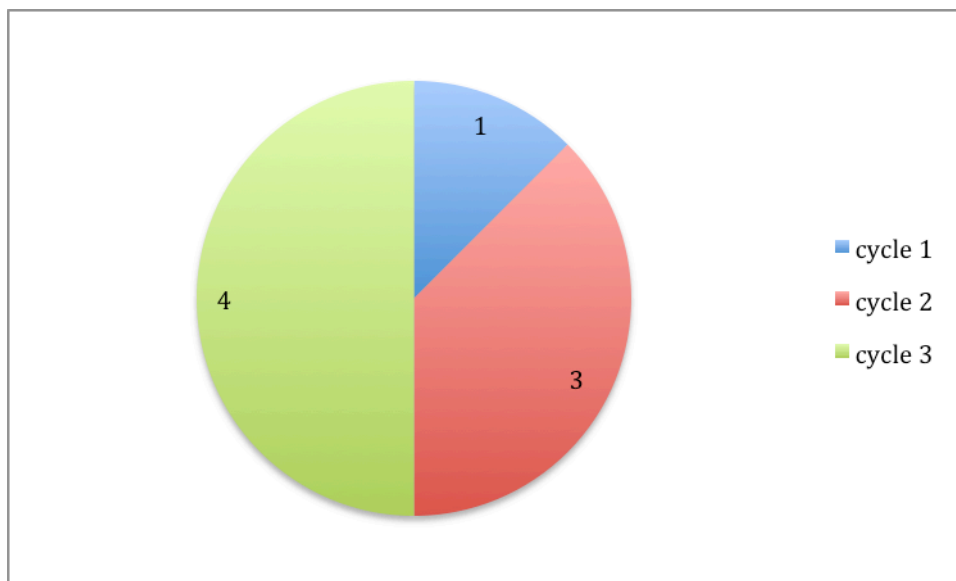


Schéma 18 Répartition de l'échantillon par niveau de classe

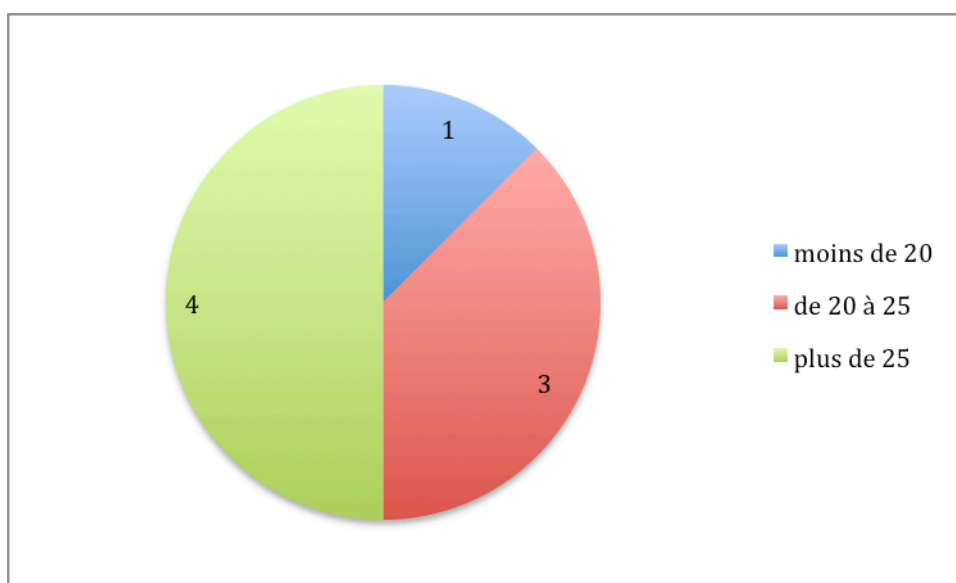


Schéma 19 Répartition de l'échantillon par taille de classe en nombre d'élèves

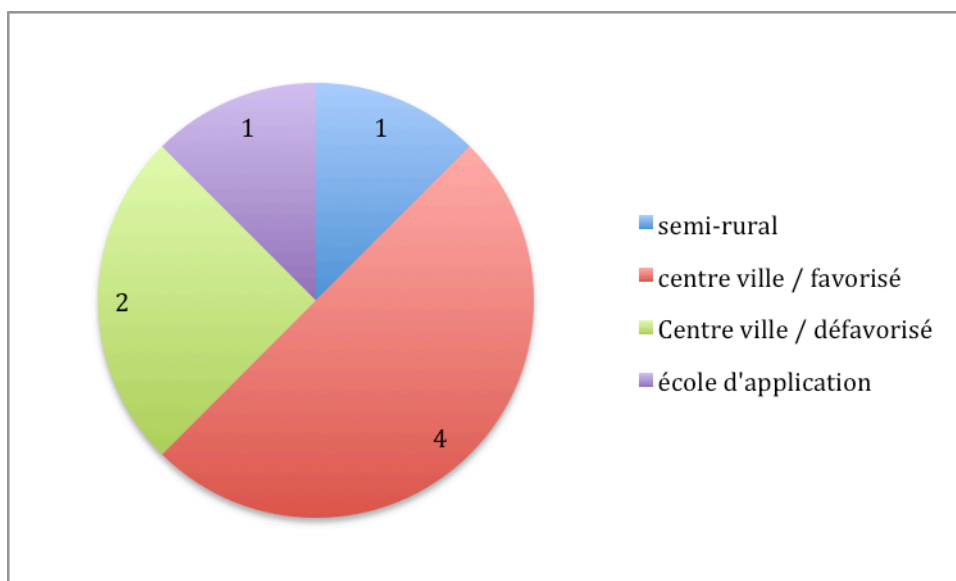


Schéma 20 Répartition de l'échantillon par type d'école

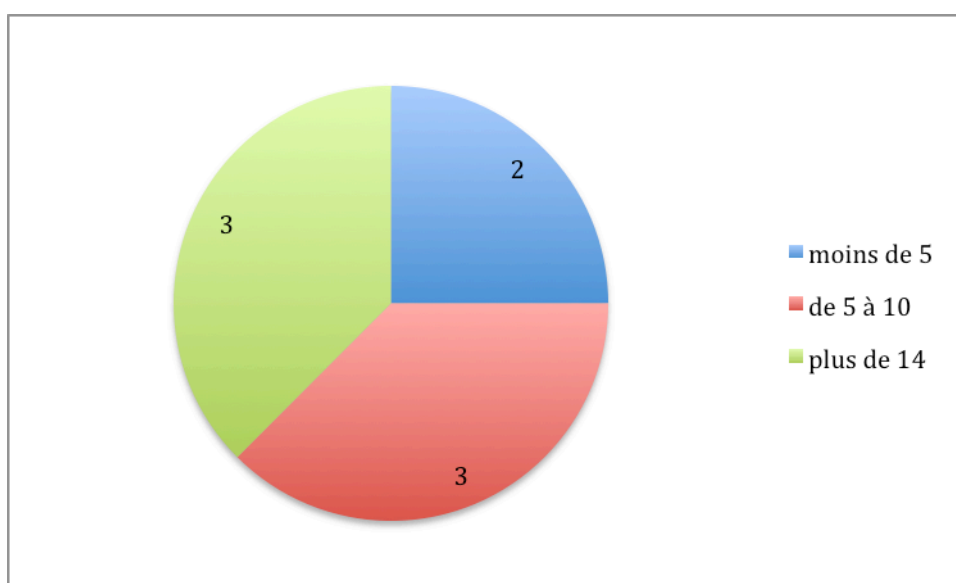


Schéma 21 Répartition de l'échantillon par nombre de classes dans l'école

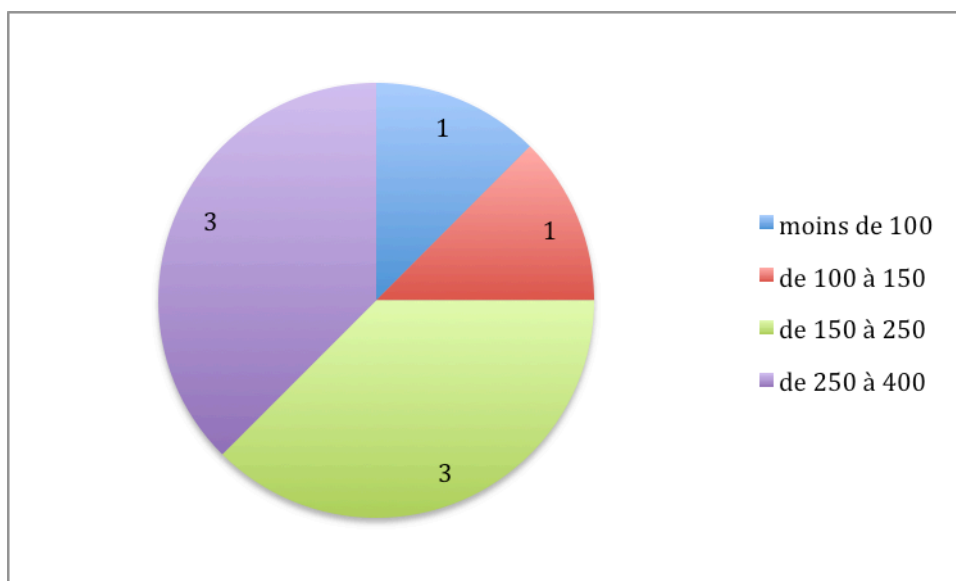


Schéma 22 Répartition de l'échantillon par nombre d'élèves dans l'école

Outre le type d'école, il nous semblait intéressant d'avoir des informations détaillées sur le type de classe des enseignants de notre échantillon et de les choisir en fonction de la variété de représentation de celles-ci. La moitié de l'échantillon réside dans des écoles de centre-ville de Bordeaux, dans des quartiers ordinaires à favorisés.

Toutefois, nous avons recherché d'autres enseignants. Deux enseignants sur huit exercent au centre-ville mais dans des quartiers défavorisés. Un enseignant sur les huit vient d'une école en milieu semi-rural et un autre exerce dans une école urbaine de quartier de classe sociale moyenne mais distinguée des autres écoles de centre-ville en quartier favorisé car il s'agit d'une école d'application. Nous avons choisi de distinguer cette appartenance en raison d'une implication différente possible en matière de projet.

Notre échantillon a été sélectionné, par ailleurs, au regard de la taille de l'école qui pourrait avoir une conséquence, selon nous, sur les relations entre enseignants et nous intéresser pour l'analyse des influences sociales. Le panel est à ce titre plutôt équilibré. Deux enseignants sur huit appartiennent à des écoles de petite taille, de moins de 5 classes. Trois enseignants sur huit font partie d'écoles de taille intermédiaire, entre 5 et 10 classes et trois enseignants sont issus d'écoles de grande taille, de plus de 14 classes. Dans ces écoles de plus de 14 classes, les directeurs d'école sont déchargés totalement pour leur fonction. Ils ne cumulent pas de poste d'enseignant dans l'établissement. Cela nous paraît être un autre élément important qui pourrait être un facteur d'analyse des relations d'influence et de la pratique du projet.

La taille des écoles est corroborée par le nombre d'élèves dans l'école. Deux enseignants sur huit sont dans des petites écoles, l'un dans une école de moins de 100 élèves,

l'autre dans une école de 100 à 150 élèves. Les trois enseignants d'écoles de taille intermédiaire sont entourés d'un effectif de 150 à 250 élèves. Les trois autres enseignants sont dans des écoles de 300 à 400 élèves.

À présent, nous avons souhaité connaître l'effectif des classes des enseignants de notre échantillon. Nous pensons que cette information pouvait être intéressante au regard de la pratique de l'enseignant en termes de projet. La moitié a une classe de plus de 25 élèves. Trois enseignants sur huit ont des classes de 20 à 25 élèves. L'un des enseignants a un effectif de moins de 20 élèves.

Quant au niveau de classe de notre échantillon, il était important qu'il soit représentatif d'une école primaire au regard de notre sujet d'étude. La moitié de l'échantillon exerce en cycle 3, du CE2 au CM2. Trois enseignants sur huit occupent des classes de cycle 2, de la Grande Section au CE1. Un dernier enseignant est en cycle 1, en maternelle.

5. Tableau synoptique de l'échantillon exploratoire

Après avoir dressé le profil général du corpus, nous détaillons le profil par enseignant. Dans la suite de l'analyse des résultats, nous nous référerons à l'enseignant E1, E5, par exemple. Il sera alors parfois instructif de revenir en arrière et de relire ce tableau qui apportera un regard ancré dans le contexte de l'enseignant interrogé. Il convient de préciser que pour l'item « type d'école », nous avons inscrit ce que l'enseignant nous a dit, sans faire de proposition venant de nous.

Enseignants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
sexe	F	F	M	F	F	F	M	F
âge	44	38	40	53	41	40	47	31
Nombre d'enfants	2	2	0	2	1	4	0	1
qualifications	Maîtrise de LEA, IUFM	DEUG Psycho, Licence Sciences de l'Education CFP Paris	Licence Géographie, CFP Aquitaine	DEUG Psycho, CAP Instit., Prof. Des Ecoles	Maîtrise AES, CFP Aquitaine	DEUG LEA, Licence Sciences de l'Education CFP Aquitaine	Musique, DEUG D'enseignant à l'Ecole Normale	Licence de biologie générale, IUFM et habilitation en anglais
Profession des parents	Ingénieur / Sans prof.	Expert en antiquité/ enseignante	Maçon / sans prof.	Dir. Exploit. Agri. / assistante	Enseignant / Enseignant e	Ingénieur technico-co / Orthophoniste	Instituteur / institutrice	Psychologue / infirmière
Ancienneté dans le métier	18	15	15	31	11	11	28	7 ans
Ancienneté dans l'école	14 ans	2 mois	5 ans	7 ans	5 mois	8 ans	5 mois	3 ans
classe	CM1/ CM2	GS	CP	CM1/ CM2	CE1	CM1	CP	CM1
Nombre d'élèves dans la classe	28	26	23	18	26	27	24	23
Type d'école	Semi-rural	Bordeaux Caudéran	Bordeaux Bastide favorisé	Centre-ville, secteur difficile	Centre-ville, accueil EIP (précoces)	Centre-ville, quartier très privilégié	Centre-ville, quartier plutôt favorisé	Ecole d'application, milieu urbain, très hétérogène
Nombre de classes dans l'école	5	14	14	4	9	8	8	16
Nombres d'élèves dans l'école	118	318	400	76	250	245	189	380

Tableau 5 Présentation de l'échantillon exploratoire

III. Constitution de l'échantillon pour l'étude quantitative par questionnaires

L'échantillon de population d'enseignants de notre étude par questionnaire a été constitué de trois façons que nous allons expliquer en suivant.

1. Premier échantillon

Afin de contacter un nombre significatif d'enseignants, nous avons choisi de rencontrer un inspecteur de l'Éducation Nationale et de lui demander ses recommandations auprès d'écoles primaires de la région. Nous nous sommes rendus à l'Inspection Académique de Gironde et avons expliqué notre travail de thèse à Monsieur L., IEN. Nous avons sollicité son accord pour contacter des écoles et faire passer les questionnaires aux enseignants. Monsieur L., qui a lui-même écrit une thèse, nous a dit connaître les difficultés que nous pouvons avoir parfois à recueillir les données nécessaires à l'empirie d'une recherche. De ce fait, il a souhaité collaborer à notre démarche en prenant le temps de nous communiquer une liste de 18 écoles et le nom de leur directeur(rice) en nous disant de les contacter de sa part. Cette rencontre nous a permis d'aborder plusieurs écoles de Gironde dans de bonnes conditions.

Nous souhaitons constituer un panel d'écoles variées, qui pouvaient être représentatives de tous les modes de fonctionnement possibles tant sur le plan de la pratique de projets de classe que de relations sociales au sein de l'équipe. Monsieur L., de part sa fonction, avait une idée précise des fonctionnements de certaines écoles. Nous lui avons demandé des noms d'écoles de petites et grandes tailles, rurales et urbaines, avec des fonctionnements de projets de classe ou pas. Nous avons obtenu un premier corpus. Pour des questions de confidentialité, nous ne ferons pas apparaître le nom de l'école, ni du directeur(rice). Nous codifions les écoles avec des lettres. Cependant, nous avons obtenu de Monsieur L. le nom de chaque école, l'adresse, le mail, le numéro de téléphone, le nom du directeur(rice) et le nombre de classes.

Nous avons classé les écoles de notre échantillon dans un tableau en fonction de leur taille et de leur milieu géographique : urbain, péri-urbain ou rural. Nous avons attribué aux écoles une « grande taille » lorsque le directeur bénéficie d'une décharge complète au titre de sa fonction, c'est-à-dire lorsqu'il y a plus de 14 classes dans l'école. Les écoles de taille que nous considérons comme taille « moyenne » sont des écoles de 10 à 13 classes, pour lesquelles les directeurs ont une décharge à mi-temps, puis les écoles de « petite taille » sont des écoles pour lesquelles le directeur a une décharge à quart temps. Les décharges consacrées à la fonction de direction d'école sont encadrées par le Bulletin Officiel n° 26 du 29 juin 2006.

Nous avons ajouté un autre critère, il s'agit de la tendance de l'école à pratiquer des « projets en collectif » ou des « projets éparpillés ». En effet, Monsieur L. nous a donné cette information, selon sa fonction d'IEN. Nous en tenons compte *a priori* pour la représentativité de notre échantillon. En revanche, nous étudierons les données issues des questionnaires sans la prendre en considération. Nous garderons un regard neuf sur les questionnaires et entretiens passés dans les différentes écoles.

Fonctionnement /projet	Taille école	Milieu géographique	Milieu socio-culturel	Code école	Nombre d'écoles dans la catégorie	Nombre de classes par école	Nombre d'enseignants par école			
Projets <i>a priori</i> en collectif Equipe <i>a priori</i> moteur	Grande taille 14 classes et plus	urbain	favorisé							
			classe moyenne	M	1	16	20			
			défavorisé							
		Péri-urbain	favorisé							
			classe moyenne							
			défavorisé							
		rural	favorisé							
			classe moyenne	C	1	14	14			
			défavorisé							
	Taille Moyenne de 10 à 13 classes	urbain	favorisé	A	1	11	12			
			classe moyenne							
			défavorisé	Z	1	10	10			
		Péri-urbain	favorisé							
			classe moyenne							
			défavorisé							
		rural	favorisé							
			classe moyenne	D	1	12	12			
			défavorisé							
	Petite taille 4 à 9 classes	urbain	favorisé							
			Classe moyenne	B	4	7	7			
				F		3	3			
				N		6	7			
				O		7	8			
			défavorisé							
			Péri-urbain	favorisé						
				classe moyenne						
		défavorisé		Z1	1	7	7			
		rural	favorisé							
			classe moyenne	E	1	8	8			
			défavorisé							
			Projets <i>a priori</i> éparpillés « électrons libres » Initiatives <i>a priori</i> isolées	Grande taille 14 classes et plus	urbain	favorisé				
						classe moyenne				
						défavorisé				
Péri-urbain	favorisé									
	classe moyenne									
	défavorisé									
rural	favorisé									
	classe moyenne	I			1	14	16			
	défavorisé									
Taille Moyenne de 10 à 13 classes	urbain	favorisé								
		classe moyenne		G	1	9	9			
		défavorisé								
	Péri-urbain	favorisé								
		classe moyenne								
		défavorisé								
	rural	favorisé								
		classe moyenne								
		défavorisé								
Petite taille 4 à 9 classes	urbain	favorisé								
		classe moyenne	H	1	6	6				
		défavorisé								
	Péri-urbain	favorisé								
		classe moyenne								
		défavorisé								
	rural	favorisé								
		Classe moyenne	L	2	4	4				
		J	7		7					
		défavorisé	Z2	2	3	3				
		K	1		1					
		TOTAL					18	145	154	

Tableau 6 Premier échantillon d'écoles pour le questionnaire

Ce premier échantillon de 18 écoles équivaut à 145 classes et 154 enseignants. Certaines écoles ont un nombre d'enseignants supérieur au nombre de classes, cela s'explique par le fait que certains enseignants exercent à temps partiel et qu'ils sont parfois deux à occuper une classe. Par la suite de notre étude, nous nous appuierons d'ailleurs sur le nombre d'enseignants plus que sur le nombre de classes d'une école afin de tenter de mettre à jour d'éventuels phénomènes d'influence sociale entre les personnes.

18 écoles ne nous paraissaient pas être un nombre suffisant pour escompter une étude quantitative. Nous avons prolongé notre recherche d'écoles pour augmenter le nombre de classes et le nombre d'enseignants potentiels à questionner.

2. Deuxième échantillon

Nous avons recensé d'autres écoles dans lesquelles nous allions faire passer nos questionnaires. Les critères qui ont guidé notre recherche d'écoles supplémentaires a été le même en termes de représentativité de la variété d'écoles : urbaines, péri-urbaines ou rurales, de petite, moyenne ou de grande taille, en quartier défavorisé, de classe sociale moyenne ou favorisé. Nous avons sélectionné ces écoles soit par connaissance de certains contacts, ce qui pouvait nous assurer le meilleur taux de réponse au questionnaire, soit sans recommandation particulière mais par choix d'équilibre dans la représentativité du panel.

Ce deuxième échantillon de population ajoute 13 écoles au premier. Les écoles sont réparties comme le montre le tableau ci-dessous, sur le plan de leur représentativité. À la différence de la connaissance que Monsieur L., IEN, avait de la pratique du premier échantillon en matière de projets, nous n'avons pas d'information *a priori* sur ce critère, qui n'en était d'ailleurs pas un pour nous, au départ. Ce deuxième échantillon de 13 écoles comporte un total de 121 classes qui augmente d'autant les 145 classes du premier. Ces 121 classes de plus sont occupées par 133 enseignants qui étoffent le premier échantillon de 154 enseignants.

Taille école	Milieu géographique	Milieu socio-culturel	Code école	Nombre d'écoles dans la catégorie	Nombre de classes par école	Nombre d'enseignants par école
Grande taille 14 classes et plus	urbain	favorisé	S	3	14	14
			V		14	18
			W		14	16
		classe moyenne	Q	1	14	14
		défavorisé				
	Péri-urbain	favorisé				
		classe moyenne	X	1	14	14
		défavorisé				
	rural	favorisé				
		classe moyenne				
		défavorisé				
Taille Moyenne de 10 à 13 classes	urbain	favorisé				
		classe moyenne	Z5	1	10	13
		défavorisé				
	Péri-urbain	favorisé				
		classe moyenne				
		défavorisé				
	rural	favorisé				
		classe moyenne				
		défavorisé				
Petite taille de 4 à 9 classes	urbain	favorisé				
		classe moyenne				
		défavorisé	P	4	8	8
			R		6	6
			U		5	6
			Y		7	9
	Péri-urbain	favorisé	Z4	1	4	4
		classe moyenne	T	1	7	7
		défavorisé				
	rural	favorisé				
		classe moyenne				
		défavorisé	Z3	1	4	4
			TOTAL	13	121	133

Tableau 7 Deuxième échantillon d'écoles pour le questionnaire

3. Troisième échantillon

En cours de passation des questionnaires, nous avons bénéficié d'aides imprévisibles qui ont conforté notre échantillon quantitatif. En revanche, nous dissociions ce troisième échantillon des autres dans la mesure où nous n'avons pas maîtrisé les critères de choix des personnes interrogées. Nous n'avons pas pu nous assurer, à la base, de la répartition de cette population « surprise » en termes de taille d'école, ni de milieu. Toutefois, ces questionnaires étaient, à notre sens, exploitables puisqu'il s'agit de réponses d'enseignants intégrés dans des établissements. Ils allaient pouvoir conforter la quantité de données que nous souhaitions recueillir.

Par l'intermédiaire d'une formation continue de professeurs des écoles, nous avons eu la possibilité de faire passer 61 autres questionnaires. La formatrice, directrice d'une école dans laquelle nous étions allées faire passer des questionnaires, s'est mobilisée d'elle-même et nous a proposé de faire passer des questionnaires. Elle a prévu un temps en fin de formation pour faire remplir le questionnaire et avait fait les photocopies nécessaires dans son école au préalable. La formatrice nous a communiqué les questionnaires par courrier à l'issue de son intervention en formation.

Cet échantillon recèle les réponses de 61 enseignants d'écoles diverses dont nous n'avons pas pu avoir le détail pour les classer dans les rubriques de taille, de secteur. Toutefois, nous avons exploité ces données. Dans leur traitement, nous n'affecterons ces questionnaires à aucune école, nous les conserverons tels des « électrons libres ». Ces données ne seront donc pas exploitables dans notre interprétation école par école. En revanche, elles contribueront aux résultats quantitatifs par enseignant.

4. Synthèse de l'échantillon pour l'enquête par questionnaires

Sources	Corpus			Représentativité
	Nombre d'écoles	Nombre de classes	Nombre d'enseignants	
Monsieur L., IEN	18	145	154	Ecoles urbaine, péri-urbaines et rurales. Ecoles de petite, moyenne et grande taille. Ecoles avec projets collectifs et projets individuels.
Recherche personnelle	13	121	133	Ecoles urbaine, péri-urbaines et rurales. Ecoles de petite, moyenne et grande taille
Formation continue	n.c	n.c	61	Enseignants « électrons libres »
TOTAL	31	266	287 + 61	

Tableau 8 Échantillon total de l'étude quantitative

Notre questionnaire a été proposé à un total de 287 + 61 enseignants, soit 348 personnes. Dans la présentation de l'échantillon ci-dessus, nous n'avons pas établi ce total, dans la mesure où nous ne pouvons pas établir le nombre d'école, ni de classes qui correspondent aux 61 « électrons libres ».

Dans le tableau suivant, nous allons reprendre la représentativité de l'échantillon global, croisant ainsi les tableaux 5 et 6. Par la suite, nous détaillerons cela point par point.

Taille école	Milieu géographique	Milieu socio-culturel	Code école	Nombre d'écoles dans la catégorie	Nombre de classes par école	Nombre d'enseignants par école	
Grande taille 14 classes et plus	urbain	favorisé	S	3	14	14	
			V		14	18	
			W		14	16	
		classe moyenne	M	1	16	20	
			Q	1	14	14	
	défavorisé						
		Péri-urbain	favorisé				
			classe moyenne	X	1	14	14
	défavorisé						
	rural	favorisé					
		classe moyenne	I	2	14	16	
			C		14	14	
		défavorisé					
Taille Moyenne de 10 à 13 classes	urbain	favorisé	A	1	11	12	
		classe moyenne	G	2	9	9	
			Z5		10	13	
		défavorisé	Z	1	10	10	
	Péri-urbain	favorisé					
		classe moyenne					
		défavorisé					
	rural	favorisé					
		classe moyenne	D	1	12	12	
		défavorisé					
	Petite taille 4 à 9 classes	urbain	favorisé				
classe moyenne			H	5	6	6	
			B		7	7	
			F		3	3	
			N		6	7	
			O		7	8	
défavorisé			P	4	8	8	
			R		6	6	
			U		5	6	
			Y		7	9	
Péri-urbain		favorisé	Z4	1	4	4	
		classe moyenne	T	1	7	7	
		défavorisé	Z1	1	7	7	
rural		favorisé					
		classe moyenne	L	3	4	4	
			J		7	7	
			E		8	8	
		défavorisé	Z2	3	3	3	
			K		1	1	
			Z3		4	4	
			SOUS TOTAL	31	266	287	
			« électrons libres »			61	
			TOTAL			348	

Tableau 9 Représentativité de l'échantillon total pour l'enquête par questionnaires

Nous sommes en mesure de faire une présentation fine de la répartition de l'échantillon selon la taille des écoles, la zone géographique et le milieu socio-culturel, pour les 287 enseignants dont nous connaissons l'appartenance à l'une des écoles. En revanche, nous ne connaissons pas celle des 61 enseignants dont nous avons récolté le questionnaire en masse, sans distinction d'école. La présentation fine qui va suivre n'est donc valable que pour les 287. Nous n'y intégrons pas les « électrons libres ».

4.1. Le critère de taille des écoles

Taille école	Ecoles	Nombre d'enseignants
Grande taille 14 classes et plus	8	126
Taille Moyenne de 10 à 13 classes	5	56
Petite taille de 4 à 9 classes	18	105
TOTAL	31	287

Tableau 10 Échantillon réparti selon la taille d'école basée sur le nombre de classes

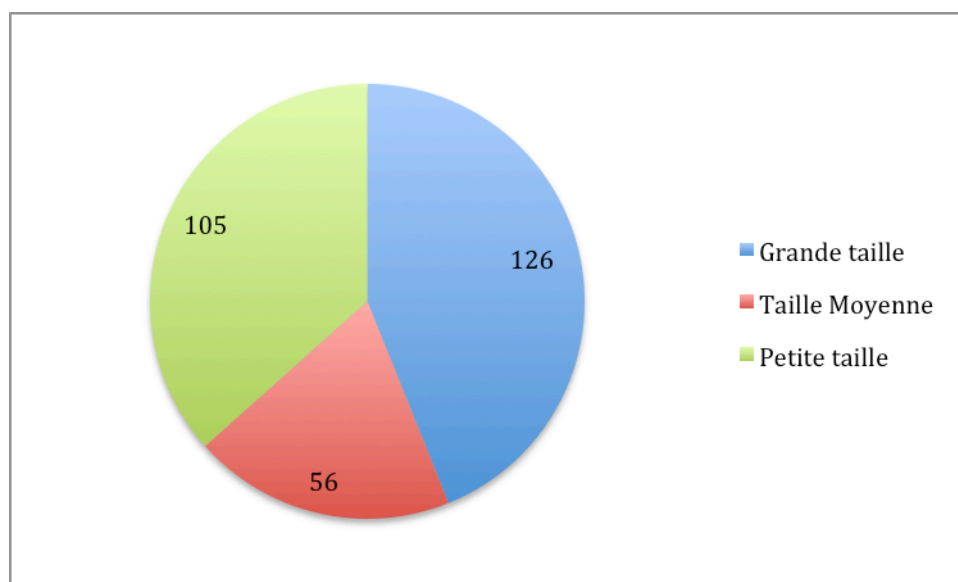


Schéma 23 Proportion de l'échantillon par taille d'école basée sur le nombre de classes

Nous avons pris appui sur le texte officiel de décharge de direction pour répartir notre échantillon par taille d'écoles, grande, moyenne, petite (*supra*, p. 157). Le texte tient compte du nombre de classes dans l'école. Or, dans la mesure où notre étude porte sur les enseignants plus que les classes, il nous semble plus pertinent de choisir un critère de répartition de notre corpus en fonction de la taille de l'équipe pédagogique, du nombre d'enseignants dans une école, d'autant plus que, par l'effet du travail à temps partiel de certains enseignants, des écoles de 7 classes peuvent comporter un groupe de 9 enseignants, d'autres de 10 classes ont 13 enseignants ou encore de 16 classes pour 20 enseignants.

Nous avons choisi, par conséquent, d'affiner la présentation de notre échantillon en triant les écoles par groupe d'enseignants. Nous distinguons des grands groupes pour les écoles composées de plus de 14 enseignants, des groupes moyens de 8 à 13 enseignants, des petits groupes de 5 à 7 enseignants et de très petits groupes de 1 à 4 enseignants.

Taille du groupe	Nombre d'écoles dans la catégorie
Grande taille, >14 enseignants	8
Taille Moyenne, 8 à 13 enseignants	9
Petite Taille, 5 à 7 enseignants	8
Très petite taille, 1 à 4 enseignants	6
Total	31

Tableau 11 Échantillon d'écoles réparti par taille basée sur le nombre d'enseignants

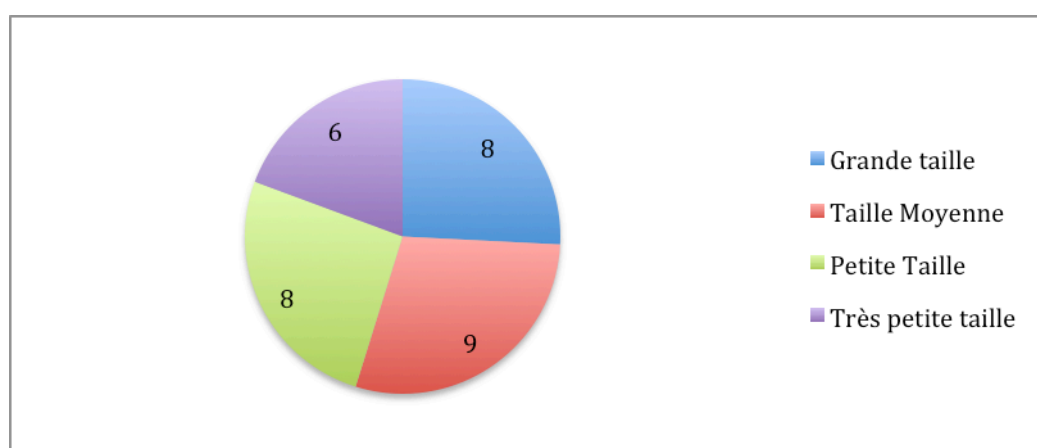


Schéma 24 Proportion de l'échantillon d'écoles par taille basé sur le nombre d'enseignants

L'échantillon est réparti de manière plutôt équilibrée au plan des groupes pédagogiques. 8 écoles sur 31 sont des grands groupes d'enseignants, de plus de 14 personnes

en relation, 9 sont de taille moyenne avec 8 à 13 enseignants qui travaillent ensemble, 8 sont à effectif réduit de 5 à 7 enseignants et 6 écoles sur 31 sont des écoles à comité restreint de 1 à 4 enseignants.

Par la suite de l'étude, nous verrons si les mécanismes d'influence sociale s'exercent différemment selon les écoles, selon la taille de l'équipe pédagogique, ou pas. L'influence est-elle plus propice aux écoles de petite ou très petite taille ? Est-elle latente dans les écoles de grande taille et directe dans les écoles de plus petit groupe ? Telles sont les questions auxquelles nous supposons pouvoir obtenir des réponses par notre enquête.

Taille du groupe	Nombre d'enseignants par groupe école
Grande taille, >14 enseignants	126
Taille Moyenne, 8 à 13 enseignants	89
Petite Taille, 5 à 7 enseignants	53
Très petite taille, 1 à 4 enseignants	19
TOTAL	287

Tableau 12 Échantillon d'enseignants réparti par taille basée sur le nombre d'enseignants

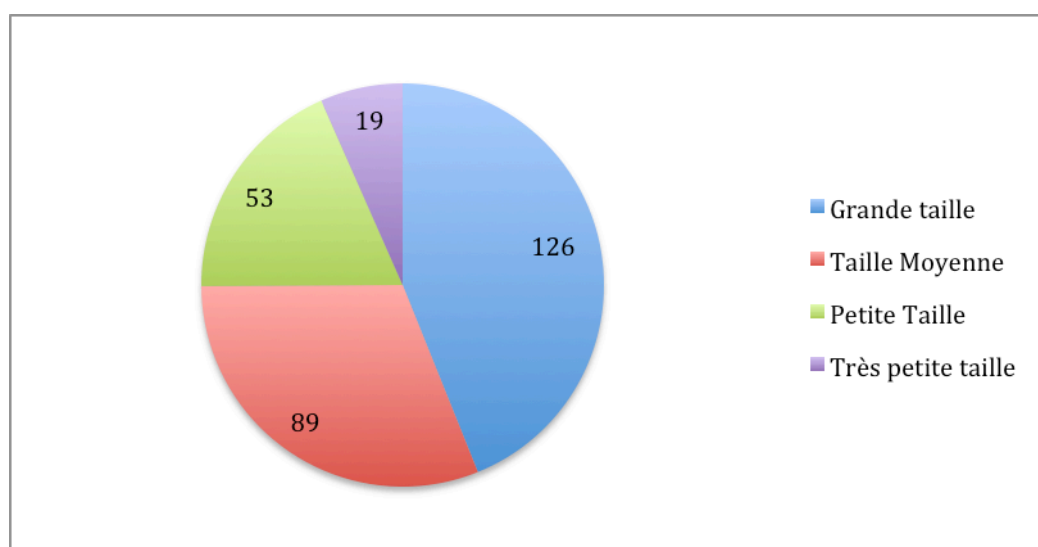


Schéma 25 Proportion de l'échantillon d'enseignants par taille basé sur le nombre d'enseignants

Si la répartition de l'échantillon par taille d'équipes pédagogiques est quasiment équilibrée au regard du nombre d'écoles, elle ne l'est plus par voie de conséquences en nombres d'enseignants. Une grande part d'enseignants interrogés par questionnaires

appartient à des équipes pédagogiques de plus de 14 personnes, 126 sur 287. 89 enseignants sur 287 relèvent d'équipes moyennes, de 8 à 13 enseignants. 53 enseignants sur 287 sont issus d'écoles de 5 à 7 enseignants, et 19 sur 287 enseignants de l'échantillon travaillent dans des équipes de 4 enseignants ou moins.

Le choix de chercher à équilibrer notre échantillon sur le critère de la taille des équipes pédagogiques, fut guidé par la recherche de données par école, outre une recherche par enseignant. Notre étude *micro* s'intéresse certes au fonctionnement des enseignants les uns par rapport aux autres, mais ceci, dans un contexte école. Même si nous nous destinions à recueillir des données par enseignants, nous recherchions une exhaustivité la plus grande possible école par école, afin de tenter une analyse de fonctionnement par équipe pédagogique. À ce niveau de la recherche, la taille des équipes pourrait avoir une importance.

4.2. Le milieu géographique de l'échantillon

Milieu géographique	Ecoles	Nombre d'enseignants
urbain	18	186
Péri-urbain	4	32
rural	9	69
TOTAL	31	287

Tableau 13 Échantillon réparti par milieu géographique

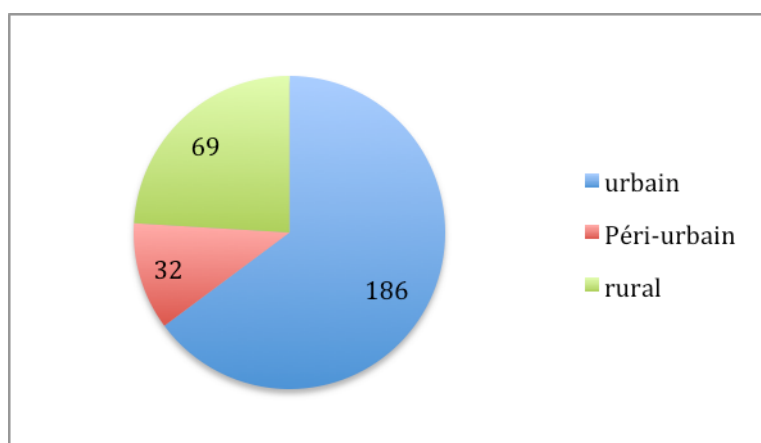


Schéma 26 Proportion de l'échantillon selon le milieu géographique des écoles

Une large majorité des enseignants questionnés travaillent dans des écoles de zones urbaines. Ceci s'explique par le fait que notre étude porte sur la Gironde, principalement sur

des écoles de Bordeaux et la Communauté Urbaine de Bordeaux. C'est en milieu urbain que la concentration d'écoles est la plus dense. Nous avons toutefois cherché des écoles de zones péri-urbaines, hors CUB, et des écoles rurales de Gironde afin d'avoir une représentativité des différents milieux géographiques. Pour autant, les réseaux des écoles est plus diffus en zone rurale, il n'a pas été possible d'équilibrer la proportion de notre échantillon entre les différents milieux.

4.3. Le milieu socio-culturel de l'échantillon

Milieu socio-culturel des écoles	Ecoles	Nombre d'enseignants
favorisé	5	64
ordinaire	17	169
difficile	9	54
TOTAL	31	287

Tableau 14 Échantillon réparti par milieu géographique

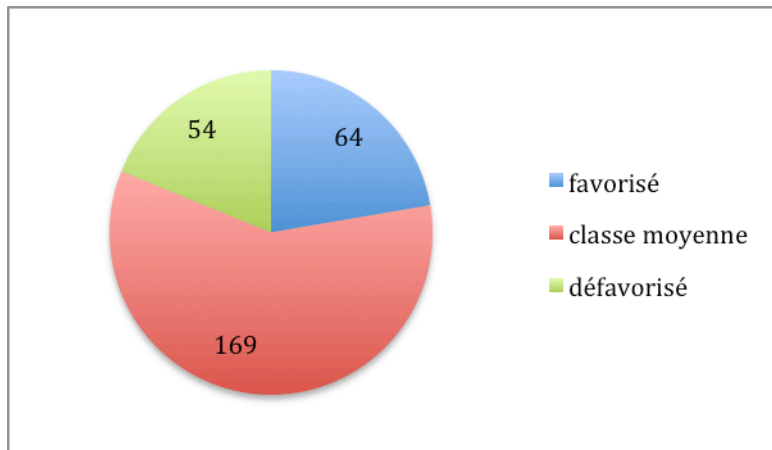


Schéma 27 Proportion de l'échantillon en nombre d'enseignants selon le milieu socio-culturel des écoles

Même si la majorité des enseignants de notre échantillon exerce dans des écoles de milieu ordinaire, nous avons cherché à panacher l'échantillon avec des écoles de milieux favorisé et difficile. Nous considérons les écoles de milieu favorisé, des écoles dont les élèves sont de familles de milieux socio-culturels favorisés. Dans ces écoles, les enseignants ont-ils un fonctionnement particulier quant au sujet de notre étude ? Les mécanismes d'influence

sociale sont-ils plus ou moins visibles que dans d'autres écoles ? Sont-ils plus latents ou plus directs ?

D'autre part, nous avons souhaité intégrer dans l'échantillon des enseignants d'écoles de milieux défavorisé ou de quartiers difficiles afin de l'équilibrer et aussi, pour nous rapprocher des écoles dans lesquelles le projet institutionnel a ses origines. Nous rappelons que la loi d'institutionnalisation du projet d'école vient à l'origine de la création des Z.E.P par le Ministre Savary, en 1981, avec le but de lutter contre l'échec scolaire (*supra*, p. 28). En formant un échantillon constitué d'écoles de quartiers difficiles, nous souhaitons observer si les mécanismes d'élaboration du projet sont particuliers dans ces secteurs-là et s'il existe des phénomènes d'influence sociale spécifiques dans ces écoles.

IV. Échantillon de l'étude qualitative par entretiens

Nous avons fait passer 20 entretiens. Les questionnaires administrés dans la phase précédente de notre recherche comportaient un dernier encart stipulant la confidentialité de notre travail et demandant aux enseignants volontaires de nous laisser leur numéro de téléphone pour être contactés pour un entretien. Nous avons contacté tous les enseignants qui ont répondu à cet encart.

En outre, nous en avons contacté d'autres, qui faisaient partie de la population des questionnaires mais qui n'avaient pas accepté l'entretien, au bas du questionnaire. Nous avons insisté pour les voir afin de tenter d'interroger le maximum d'enseignants d'une même école. Cette quête d'exhaustivité de toute une école était, pour nous, importante si nous souhaitions avoir des chances de cerner les processus de l'équipe dans son ensemble. Nous souhaitions éviter les entretiens isolés. Le tableau suivant présente la population des enseignants interrogés par l'entretien et son rattachement aux écoles de l'échantillon des questionnaires.

Nous utiliserons un code de nomination des enseignants de ces entretiens : la lettre désigne l'école et le chiffre distingue l'enseignant parmi ceux interrogés de la même école. L'enseignant B1, par exemple, est un enseignant de l'école B, l'enseignant B2 le deuxième interrogé pour la même école.

Codification	Qualité	École	Nombre d'enseignants dans l'école
M1	Enseignant	M	20
N1	Enseignant - directeur	N	7
S1	Enseignant	S	14
R1	Enseignant	R	6
G1	Enseignant	G	9
G2	Enseignant - directeur		
B1	Enseignant - directeur	B	7
B2	Enseignant		
B3	Enseignant		
W1	Enseignant	W	16
W2	Enseignant		
W3	Enseignant		
V1	Enseignant	V	18
V2	Enseignant		
V3	Enseignant		
V4	Enseignant		
V5	Enseignant		
V6	Enseignant		
V7	Enseignant		
V8	Enseignant		

Tableau 15 Présentation de l'échantillon des entretiens

Pour les entretiens, nous obtenons un échantillon réparti sur 8 écoles : M, B, R, V, N, W, G, S.

Nous avons recueilli les propos de 8 enseignants de l'école V, de 3 enseignants de l'école B, de 3 enseignants de l'école W, de 2 enseignants de l'école G. Les 4 autres entretiens sont des entretiens isolés.

Chapitre 15 Enquête préalable par entretiens exploratoires

I. Recueil du contenu des données de l'enquête préalable par entretiens exploratoires.

Pour des questions de confidentialité, à laquelle nous tenons particulièrement, nous nommons les enseignants interrogés E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 et E8 dans l'ordre de passation des entretiens. Après avoir passé les entretiens, nous avons choisi de les retranscrire dans leur intégralité (cf. Annexes).

En effet, les propos intéressaient notre étude dans leur ensemble, ainsi que les non-dits, les suspens, les modes d'expression des enseignants interrogés : les répétitions, les registres de langue, qui apportent aussi des informations quant à l'appréciation des pratiques. Ce mode est lui-même instructif sur la nature de relation que le sujet instaure.

Par exemple, certains (enseignant E3) choisissaient de répondre de façon brève et directe à chaque question, nous en avons déduit une simplicité, un aspect pragmatique dans la relation. D'autres (enseignants E1, E2, E4, E7) choisissaient d'illustrer la plupart de leurs propos par des exemples vécus, donnant plus de certitudes et d'assurance à leurs propos. D'autres encore (enseignants E4, E7) répétaient plusieurs fois certaines paroles afin d'insister sur certains points qui leur sont importants, cela crée de la consistance à leur opinion. D'autres enfin (enseignants E2, E3, E6) s'interrompaient régulièrement pour nous demander si « c'est bien cela que vous attendez ?... », ou encore si « cela répond bien à ce que vous souhaitez entendre ?... ». Cela montre leur souci d'être conforté.

Nous analyserons le contenu de notre phase exploratoire en deux temps. Tout d'abord, nous ferons un recueil de contenu entretien par entretien en mettant en exergue ce que chaque entretien contient de spécifique. Nous ferons ressortir des catégories remarquables particulières à chaque enseignant interrogé sur le thème de notre étude. Par la suite, nous procéderons à une analyse thématique en transversalité. Nous nous attacherons à mettre en évidence les points d'ancrage et les oppositions entre les huit entretiens. Ceci nous permettra de faire émerger des catégories modèles qui synthétiseront le fruit de notre recherche exploratoire.

1. L'enseignant E1

E1 est expérimenté et enseigne en cycle 3 dans une petite école semi-rurale depuis 14 ans. E1 se destine à prendre la direction de cette école. E1 s'appuie sur la pédagogie différenciée, c'est sa réponse à la toute première question. Il est à noter, dès le début de l'entretien, que l'enseignante tient compte de ses collègues. L'équipe fonctionne en interaction dans l'école. Nous le relevons dans ses propos.

« L'avantage [...] c'est de pouvoir discuter des difficultés des élèves. [...] Je me fixe des objectifs par rapport à ce que mes collègues m'auront dit... » (E1)

1.1. Une approche du projet à plusieurs

Concernant les projets de classe, E1 dit en mener un « tous les deux ans » et ne pas en avoir cette année. Or, plus loin, E1 précise son travail de l'année « sur Bordeaux, avec de l'histoire de l'art, de la géographie », une interdisciplinarité à base de sorties culturelles qui fait pourtant penser à un projet de classe. Comme le cite Garnier (2003, p. 189), « le projet est indissociable d'une interdisciplinarité ». Elle reprend l'analyse de Lenoir et Sauvé (1998) et ajoute que « le contexte de la mise en projet signifiant en regard du milieu de vie devient alors un créneau privilégié pour une intégration globale des contenus, des démarches, des apprentissages et des savoirs, d'ordre disciplinaires, transdisciplinaire, adisciplinaire, en somme du domaine circumdisciplinaire (autour, à l'intérieur, à la croisée et au-delà des champs disciplinaires) » (Garnier, 2003, p. 189).

En fait, E1 semble entendre projet dans un sens plus ample, il n'y a pas de projet d'  cole ni projet de classe mais des projets de classes fédérés par une même finalité :

« Quand il y a projet de classe, qui devient même projet d'  cole... quand je dis projet d'  cole, c'est parce que nous partons à plusieurs classes. [...]Automatiquement, il y a un fil conducteur qui nous anime un peu plus c'est-à-dire qu'on sait vraiment, c'est un peu les années où les idées fusent, il y a une dynamique beaucoup plus importante. » (E1)

Nous demandons à E1 de préciser les paroles prononcées, « un projet de classe qui devient projet d'  cole ». E1 nous explique que «   a devient projet d'  cole parce que tout le monde est impliqué dans la même direction sur un même sujet ». E1 souligne l'effet dynamisant, motivant du projet à plusieurs classes, sa capacité à créer du sens pour les enseignants. L'innovation vient de l'intérieur de l'  cole.

1.2. La place des échanges, de la communication

La création et la mise en place du projet nécessitent des rencontres entre enseignants, un échange. E1 insiste à plusieurs reprises sur l'importance des réunions autour du projet et de la réflexion qu'il implique.

« On se réunit et en fonction des programmes et de nos envies personnelles, on choisit un thème, une destination.[...] C'est un moment, l'année où l'on fait un voyage, où on a besoin de beaucoup se rencontrer, de beaucoup échanger par rapport à l'exploitation avant, pendant, et après ce voyage. » (E1)

1.3. Une influence basée sur les compétences et la convivialité

Le projet de l'enseignant initiateur du projet recueille l'aval des autres enseignants à la condition d'un apport documentaire fourni sur la sortie scolaire (compétence professionnelle), *« il faut avoir des arguments »*, selon E1, et d'un enthousiasme communiqué à l'équipe (entente).

« Au niveau de l'équipe, c'est déjà dire que c'est un projet qui peut être mené facilement, sans trop de travail, au niveau pratique, que c'est adapté, c'est amener les éléments pour dire qu'on a suffisamment de choses... par exemple, quand j'ai amené le projet sur l'île d'Oléron, j'avais carrément amené tous les documents, [...], je n'y arrivais pas avec quelque chose de vague, c'est vraiment avoir le plus possible de choses, de cartes en main, montrer tous les côtés positifs. Mais, encore une fois, il n'y a jamais eu d'opposition pour quoique ce soit dans l'école, c'est vrai que je n'ai pas rencontré de refus catégorique. » (E1)

« On est parti sur l'île d'Oléron ... J'avais mon idée, donc je leur en ai parlé. On est parti un mercredi sur les sites pour voir... Le principe était de faire un bon restaurant à midi aussi. » (E1)

Le projet implique, dans cette école, le déplacement préalable de l'ensemble des enseignants participants sur le lieu de sortie scolaire. Outre les réunions dont E1 parlait au départ, il y a ce déplacement fait sur un mercredi, ce qui traduit l'implication de l'équipe dans le projet, l'influence forte, mais sur un mode convivial, la relation est plus que professionnelle.

Pourtant, lorsque nous parlons d'influence à E1, le terme ne semble pas lui convenir. E1 situe les relations en termes d'échange, sur un plan horizontal et l'impute à la taille de l'école :

« Comme on est une petite structure, c'est un peu différent, puisqu'on est cinq, et encore, avant, on n'était que trois. Effectivement, l'idée que l'une avait, était transmise aux autres, on discutait en début d'année et donc voilà, c'est quelque chose qui très vite se partageait. ». (E1)

La structure de cette équipe, particulièrement symétrique, est confirmée par le rôle administratif de la directrice :

« Son rôle est plutôt administratif dans ces cas-là. [...] Elle n'intervient pas plus que les autres, non. » (E1)

1.4. La symétrie des relations, la réciprocité des influences

L'influence est plurielle. E1 ne se reconnaît pas comme influençant et préfère montrer que tout le monde participe à l'innovation de l'école, toujours sur le mode de l'enthousiasme :

« Ça a été le cas aussi quand une de mes collègues a eu l'idée de travailler sur le Moyen-Âge et elle avait entendu parler d'un château dans lequel on pouvait être hébergé. Elle nous en a parlé avec des propos suffisamment alléchants encore une fois pour qu'on y aille un mercredi pour aller sur le lieu et vérifier que c'était effectivement intéressant à la fois pour les enfants et pour nous, du point de vue scolaire. Il faut à chaque fois la petite étincelle, qui fait que ça intéresse les autres et que ça intéresse les enfants. Il faut choisir le discours que l'on tiendra aux uns et aux autres pour leur donner envie. » (E1)

Il y a une ouverture, les enseignants s'apportent mutuellement, l'innovation vient de l'intérieur.

« Je ne sais pas mais je pense quand même qu'on a toute une influence l'une sur l'autre parce qu'on regarde un peu comment l'autre travaille. »

« Même si les stages, c'est pas la panacée, mais on y voit des choses, on entend des choses, on discute avec des collègues, ça peut donner des idées. »

« Du sang neuf est arrivé à l'école, une obligation un peu, une ouverture d'esprit un peu plus qui s'est faite par l'arrivée de cette personne, un apport différent. Quelqu'un qui venait de Paris avec un mode différent au niveau pédagogique, qui venait de l'Académie de Créteil où il y avait beaucoup de gens très motivés, beaucoup de chercheurs, donc une pédagogie efficace et active, elle avait des façons de faire qui était celle d'une école d'application. Donc cela a permis des échanges pédagogiques, on s'est dit qu'on pourrait faire ci ou ça. »

« C'est bien d'être en petit groupe mais il faut se forcer à être à l'écoute de tous et à avoir une animation pédagogique, à critiquer positivement ou négativement, à voir ce qu'on peut faire. Ça c'est important. »

« Moi, je reçois des autres, j'aime discuter de tout ça avec mes collègues, je prends énormément, oui, et quand on me pose la question, je donne aussi, j'ai besoin de ça, j'ai besoin des autres pour voir un peu, pouvoir éventuellement modifier des choses. C'est l'échange qu'il y a avec les collègues qui est très important. »

« Elle nous a donné des ouvrages de références qu'elle a amenés à l'école. Par exemple, je me rappelle qu'elle avait amené des livres, quand on préparait un voyage à Val Louron, des livres par rapport au projet, par rapport à des séjours scolaires. C'était des bouquins qu'on ne connaissait pas, nous, et qui nous ont donné des pistes de travail. Ça a été le cas pour plusieurs choses, même pour le projet d'école...projet d'école qui a quatre ans maintenant. Elle avait gardé le double de son projet d'école, on a comparé, vu ce qu'on pouvait faire, on s'en était servi pour voir un peu comment compléter notre projet d'école ».

« Pour l'affichage notamment, je lui ai posé des questions parce qu'elle avait un affichage qui était différent de celui de la collègue précédente, donc on lui a posé des questions. Pour les livres aussi, les placards sont ouverts dans les classes, tout le monde peut y aller, elle m'a questionnée sur mes façons de faire, moi-même j'ai procédé de la même façon pour sa classe. Quand elle est arrivée, elle a disposé complètement différemment sa classe de la collègue précédente. Quand il y a des choses qui ne fonctionnent pas pour elle, comme pour nous, en général on en discute et on essaie de trouver une solution ensemble. C'est important, l'équipe est à la fois une source d'inspiration mais aussi pour trouver des solutions à un problème particulier. »

« L'équipe est importante, je dirais même que l'équipe est essentielle pour l'ambiance dans les classes et dans l'école »

1.5. L'entente professionnelle et plus

L'entente est un concept clé de notre interviewée qui la mentionne dès que possible :

« J'ai la chance d'avoir des collègues avec qui on peut discuter et avec qui on s'entend bien donc c'est vrai que... ».

« Encore une fois, je ne sais pas si notre école est un bon exemple parce que c'est vrai qu'on s'entend bien. »

Nous sommes dans le cas d'une école dans laquelle il n'y a pas de conflit, il y a recherche de consensus (Perez et Mugny, 1993).

« On se voit en dehors de l'école donc il y a un lien autre que professionnel, il y a un lien amical entre nous. Même s'il y avait des choses qui ne convenaient pas, on saurait les formuler de façon diplomate. Il n'y a pas de confrontation chez nous, pas d'affrontement. Je sais que dans certaines écoles, ça peut se passer, nous non. Du fait qu'on n'est pas nombreuses, il faut forcément qu'il y en ait qui mette de l'eau dans leur vin pour calmer les choses. Ça vient du fait de ce qui est important de ce qu'on a envie d'y mettre dans l'équipe, c'est-à-dire de l'épanouissement qu'on a envie d'instaurer. On essaie d'être une équipe qui soit conviviale, qui ait des liens, qui partage des choses. Après, c'est vrai que c'est plus facile pour mener n'importe quel projet ». (E1)

1.6. La protection contre tout déviant

La bonne entente est telle dans cette école qu'elle prime au point d'en exclure toute personne déviante.

« C'est notre mode de fonctionnement. Dès qu'une nouvelle collègue arrive, c'est ce qu'on essaie de lui dire, on lui dit clairement : « nous, voilà, on fonctionne comme ça, on veut que les choses soient dites pour qu'il n'y ait pas de tensions, donc si il y a un problème on essaie de le résoudre ensemble ». Bon, il n'y a qu'une année où ça n'a pas été avec une jeune collègue qui n'est pas devenue collègue d'ailleurs. Elle n'a pas compris ce mode de fonctionnement, elle était plus dans l'idée d'individualisme dans sa classe même si c'est dans un temps limité, elle ne comprenait pas cette façon de procéder, elle y trouvait un côté un peu communautaire qui la gênait. Ce côté échanges entre nous, ça la perturbait plus qu'autre chose. Mais on a cette façon de faire, moi je sais que ça me convient très bien. Et d'ailleurs la direction est plutôt collégiale, la direction est très collégiale, donc on n'hésite pas. » (E1)

2. L'enseignant E2

L'enseignant E2 est arrivé cette année dans l'école, après 15 ans d'expérience dans d'autres écoles urbaines, péri-urbaines dans des quartiers « favorisés » ou « difficiles ». E2 a pleinement souhaité cette nouvelle affectation. C'était une attente de longue date car c'est une école où E2 a été élève et dans laquelle sa mère a enseigné.

2.1. Plusieurs projets à distinguer

E2 apporte des précisions quant aux projets de l'école. L'école s'inscrit dans un établissement de grande taille. Il existe un projet au niveau de l'établissement, qui n'est pas le projet d'école :

« C'est le projet d'établissement sur lequel on s'est greffé, on n'a pas pour l'instant de projet d'école en particulier, c'est justement tout le problème... pour l'équipe, on voudrait en avoir un. »

Le projet d'école reste donc une attente de l'équipe qui, toutefois, mène des projets de classe :

« Avec les moyenne section et les CP, on a un projet de classe verte de deux jours. »

2.2. L'adhésion au projet des autres, E2 influencée active

E2 se montre influencé positivement par les projets initiés par d'autres enseignants. E2 est partie prenante dans les projets, aime y participer sans en initier. Deux raisons à ce retrait apparaissent dans l'entretien :

- E2 fait part d'une déception rencontrée il y a plusieurs années. Il s'agit d'un projet qui lui était propre, mis en place dans sa classe :

« C'est moi qui l'avait fait dans ma classe, c'est moi qui l'avait élaboré avec mes élèves, en CE1, on est parti de l'éducation civique, on est parti du code de la route, du coup on s'est dit comment on pourrait faire... ? ».

E2 a élaboré un outil avec les élèves qui a été imposé aux autres classes de l'école sans dire qu'il venait de la classe de E2.

« J'étais contente que ça marche bien et que ça plaise, d'un autre côté j'aurais aimé qu'on me demande... en disant « je trouve ton projet sympa.. » [...] Je l'ai eu un peu mauvaise mais il faut passer outre... ça n'aurait rien changé... ».

- E2 insiste sur son incapacité à initier un projet dans un cadre libre :

« Je ne sais pas par où commencer, la moitié des trucs, ce sont des problèmes administratifs : où commencer, où téléphoner... A¹ n'a pas voulu partir avec moi, parce qu'elle avait son propre projet... Elle a fait des tas et des tas de choses, elle

¹ Les noms d'autres enseignants ou d'écoles cités ont été remplacés par les lettres de l'alphabet dans l'ordre de leur apparition, pour des raisons de confidentialité.

s'est bougée mais ça nécessite un temps énorme ! Et aussi, moi j'aurais jamais pensé aller là où elle est allée ou rencontrer les gens qu'elle a vus. ».

- E2 généralise la difficulté à initier un projet au corps enseignant :

« On a dit en réunion qu'on souhaitait une réflexion pédagogique mais tout le monde a dit que tout le monde n'était pas forcément apte à porter des projets qui sont longs, qui se font sur la durée. [...] C'est vrai qu'un projet à porter, c'est impossible pour nous, avec les journées qu'on a, on ne voit pas à quel moment on pourrait le faire, [...] on s'en sort plus, on n'a plus de temps pour se retrouver. »

E2 suit les initiatives qui se présentent dans l'équipe, de façon active. Il n'y a aucune résistance de sa part, E2 souhaite montrer sa volonté d'intégration à la nouvelle équipe de cette manière-là :

« ... j'ai dit « bon, oui » parce qu'à partir, autant partir à plusieurs. A priori, ça se fait depuis longtemps, [...] j'ai dit oui et donc après je me suis adaptée à ce qu'on allait faire. »

Nous notons même une certaine euphorie à participer à ces projets :

« Ah mais cette année j'ai l'anglais !!! Mais bien sûr, j'ai l'anglais !!! »

2.3. L'admiration pour des personnes influentes

E2 se montre très sensible au dynamisme de certaines personnes dans l'équipe. E2 s'associe vite aux idées innovantes :

« Quand on travaillait par cycle, dans le cadre de cette journée là et la CLIS² a dit qu'elle verrait bien ce livre et on a toutes trouvé l'idée géniale et on a décidé de l'ouvrir à toutes les classes. ».

E2 reçoit l'influence de plusieurs personnes à l'origine de projets et en parle dans des termes qui relèvent du registre du rêve :

« Je vois les maîtresses de CP, il y a deux classes par niveau, ça c'est extraordinaire, elles sont toutes en cheville... »,

«...l'autre qui carbure, elle a tout le cycle 3 ».

E2 cherche un leader à suivre tout en s'affirmant dans le groupe.

² CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

2.4. La recherche de consensus

E2 souhaite le consensus dans sa nouvelle équipe, pour s'intégrer :

« Je vais m'adapter à ce qu'elles vont me dire. »

« Il y a une équipe soudée ».

Afin d'appuyer l'importance du consensus, E2 explique son départ de l'ancienne école :

« Justement, j'ai quitté B parce qu'il n'y en avait pas. On n'arrivait pas à se mettre d'accord sur rien, chacun avait une conception différente. Il n'y avait pas de concertation, c'était où vous êtes d'accord et ça passe bien, ou vous ne l'êtes pas et vous faites différemment. On n'est pas arrivé à créer quelque chose. J'aurais aimé créer quelque chose en disant : toi t'en est là, moi là, qu'est ce qui est bien qu'est ce qui n'est pas bien... avoir un minimum de réflexion pour créer un outil, n'importe quoi. [...] de toute façon, on n'était d'accord sur rien, pédagogiquement. Il n'y avait pas d'unité possible, pas de réflexion possible, on était dans le conflit tout de suite... des conflits d'intérêt avec des personnes incapables de faire la part des choses entre leur boulot et leur vie privée... donc tout partait en vrille au bout de dix secondes parce que... après, on est plus ou moins ouvert aussi... » (E2)

2.5. La forte quête d'influences énergisantes

E2 l'annonce : *« Je suis très favorable à ouvrir sur le projet »* et ajoute : *« je cherche le démarreur, l'étincelle, le petit truc de départ »*. E2 est ouvert à toutes les interactions possibles avec ses pairs.

Nous avons recensé l'ouverture de E2 à trois types d'influences potentielles :

- L'influence pédagogique

E2 qualifie l'influence des autres classes de *« porteuse ! »* et ajoute :

« Pour moi, elle est porteuse parce que j'attendais ça. » (E2)

« Je suis une fausse nouvelle, j'ai demandé cette école pour avoir ça, pour aller chercher ça... Je suis allé chercher cette réflexion pédagogique, c'était ça que je cherchais. » [...] « Au bilan, il est ressorti qu'on voudrait plus de pédagogie, moi je l'ai déjà entendu trois fois, depuis que je suis là, plus de pédagogie, plus de réflexion pédagogique, plus d'identité.

Et on a dit on est en train de perdre notre identité pédagogique, en train de perdre notre caractéristique... C c'était quand même une école dans laquelle il y a avait une sacré réflexion pédagogique ! Et on ne l'avait plus...donc on voudrait revenir dessus... » (E2)

Le fort capital culturel de E2, de père enseignant, libraire, et de mère directrice pédagogique des 6° et 5° expérimentales dans cette même école, la conduit à miser sur l'avenir :

« Moi, C, je connaissais avant que je sois enseignante, j'ai fait des stages à C, avant de passer mon diplôme, donc moi je savais de quoi on parlait... » (E2)

- L'influence humaine

E2 recherche l'étayage de ses pairs qui pourrait la pousser à se lancer, *«... la motivation des unes parfois suffit à vous lancer... »*.

En outre, E2 est ouverte à l'influence d'un enseignant avec qui elle entrevoit des interactions et se montre sensible à l'influence de sa directrice :

« En fait, c'est une maman d'élèves qui a vécu en Angleterre, donc elle ne fait que l'anglais. Et, du coup, on a élargi, j'ai dit qu'est-ce que t'en pense si chaque année on faisait un thème différent : St Patrick, ... Comme les enfants ont anglais sur tout leur scolarité, ils verraient un pays par an... elle a trouvé sympa et on va peut-être tenter le coup...à réfléchir... C'est un projet qui se met en place sur 5 ans donc en fait... entre temps, j'ai eu la deuxième formation en anglais et du coup, on s'est dit qu'on ferait peut-être ouvrir et faire un jour un scottish day, american day.... Ça permet d'aborder la culture d'une façon plus ludique... et puis la directrice a super bien joué le jeu parce qu'on va faire un petit déjeuner et un déjeuner et toute l'école aura un déjeuner anglais ce jour-là, vendredi prochain ! »

E2 souhaite l'échange avec ses pairs qu'elle regarde d'un œil envieux.

« Quand on sort en récré, elles parlent de là où elles en sont, c'est extraordinaire, ça veut dire qu'elles ont travaillé en amont sur comment elles doivent travailler... »

- L'influence matérielle

E2, faisant référence à son bagage culturel, parle d'aides à la réalisation des projets, de soutiens matériels qui conditionnent, à son avis, l'avènement du projet :

« Après ...c'était surtout comment l'organiser, parce qu'avec les aides personnalisées, on ne touche plus terre ! »,

« On n'attend que le petit pouce qui nous dise : « là, il y a réunion, pour telle date on fait ça, et puis qui gère les réunions, enfin celui qui anime, qui tient le projet... » »,

« Par exemple, on doit élaborer le livret de compétences, alors nous on voudrait quelqu'un pour mener cela comme un vrai projet. »,

« ...quitte à ce qu'on ait un intervenant extérieur qui porte le projet pour nous, c'est-à-dire qui gère les réunions, qui fédère les réunions...en fait, grosso modo, c'est ce que faisait ma mère en fait. C'était son métier, elle faisait uniquement ça. Elle était directrice pédagogique. Voilà, c'est-à-dire que tous les autres membres participaient à la réflexion, cela se faisait en commun et c'est maman qui portait le projet. Donc je vois très bien ce vers quoi elles veulent aller. Alors, c'était l'ancienne direction qui le faisait, elle était très très forte, elle avait du temps d'abord et elle savait le faire. »

E2 éprouve une attente forte vis-à-vis de la direction de l'école, de la hiérarchie, E2 est sensible à l'influence verticale.

3. L'enseignant E3

E3 se présente comme pragmatique, les réponses aux questions sont directes et brèves au regard des autres entretiens que nous avons eus. À plusieurs reprises, E3 a demandé un temps de pause pour réfléchir à la formulation de sa réponse. E3 semble avoir le souci de la concision, de l'efficacité.

3.1. Des projets sans contrainte, une pédagogie naturelle pour le sens

E3 apparaît comme autonome vis-à-vis des projets. Il mène des projets dans sa classe grâce à des occasions saisies, des rencontres :

« L'année dernière en janvier, je suis tombé par hasard, dans une foire, sur quelqu'un qui faisait de la calligraphie, j'ai trouvé ça vraiment sympa. On a discuté et il m'a dit qu'il faisait ça avec les enfants et donc j'ai saisi l'occasion d'une journée portes-ouvertes en mars dans laquelle les nouveaux parents sont invités à découvrir l'école et avec la directrice et les collègues on a décidé que on allait, pour ce jour-là, présenter des productions calligraphiques aux parents. Les nouveaux parents sont venus pour découvrir l'école et les autres parents sont venus pour voir ce que les enfants avaient écrit. » (E3)

« Chaque année, je fais un cycle patinoire, ce n'est pas vraiment un projet mais il y a quand même la préparation, les trajets en tramway, les parents accompagnent...Ils ont la découverte d'un milieu qui n'est pas familier pour eux, c'est la glace. Je ne sais pas si on peut appeler cela projet mais c'est quelque chose d'un peu différent de l'école. » (E3)

E3 participe en outre sans résistance au projet initié au niveau de l'école :

« Moi, je suis assez bonne pâte, je m'adapte...s'il y avait un projet qui était lancé, j'essaierai de faire au mieux ».

« La directrice nous a lancé un projet sur l'eau. C'est un projet qui n'est pas repris par toutes les classes, mais surtout repris en maternelle. En primaire, chacun fait un peu ce qu'il veut entre guillemets. Moi, j'aime bien me mettre dans un projet ... ». (E3)

« Moi, j'ai adhéré parce que c'était un thème qui était large, qui pouvait être travaillé dans diverses disciplines, autant en sciences pour les grands qu'en arts plastiques, même en expression corporelle, et puis par rapport à mon vécu, j'ai vu dans des classes des travaux autour de l'eau, et donc, je me suis vu faire ça. ». (E3)

« Et à ce moment là, par rapport à l'eau, ça m'intéresse de, pourquoi pas, reprendre l'idée de la journée portes ouvertes pour justement faire des productions en arts plastiques sur le thème de l'eau. Leur faire visiter la maison de l'eau...euh.. pour des petits CP ça risque de ne pas être adapté, pour la kermesse on peut aussi faire quelque chose sur l'eau avec l'expression corporelle. » (E3)

À travers ses propos, E3 apparaît comme un enseignant à la recherche de sens pour ses élèves :

« C'est rendre l'enfant acteur, qu'il puisse le plus possible découvrir par lui-même, manipuler. Je pense que le cours magistral avec des petits C.P il est très limité. Si on veut que ce soit eux qui apprennent il faut qu'ils manipulent. Ça pour les mathématiques, et en lecture, rendre le support de lecture attractif, pas trop difficile mais adapté, c'est-à-dire avec des personnages qui leur plaisent, avec des situations qui soient en lien avec leur vécu, des contes, des histoires, des récits, enfin quelque chose qui leur plaise. » (E3)

« Et ensuite, ils ont tout de suite vu l'intérêt de faire quelque chose de bien, de joli, de s'appliquer, pourquoi... parce qu'il y avait un but : montrer aux parents. » (E3)

3.2. La sensibilité à la compétence

E3 apprécie la compétence apportée par d'autres personnes. E3 la retrouve au cours de projets grâce à l'intervention de professionnels :

« Les enfants ont été intéressés déjà par le fait d'avoir devant eux quelqu'un de spécialiste, parce que quand une personne a une compétence, les enfants sentent bien qu'il y a quelque chose à prendre. » (E3)

3.3. La recherche d'une stimulation par les autres

« Moi, j'aime bien me mettre dans un projet mais il ne faut pas que je sois seul. J'aime bien être avec une ou deux personnes, j'ai besoin d'être stimulé. » (E3)

E3 nous dit clairement qu'il aime travailler avec d'autres, être ainsi stimulé.

3.4. L'interaction en question

E3 décrit une relation d'influençant à influencé avec ses collègues et prononce, lui-même, le mot « *interaction* »:

« Les idées peuvent venir de moi et je la soumetts à l'autre, je vois sa réaction, et si ça lui plaît, ça me rassure et je me dis que c'est une bonne idée. Et inversement, les idées qui viennent des autres et qui me plaisent, je leur dis « ah, ça, je n'y avais pas pensé ». Je prends les idées des autres pour ensuite les mettre dans mon projet. Et c'est l'interaction des idées, des projets entre les personnes qui font se construire petit à petit le projet. » (E3)

- Une interaction sous contrôle de la bonne entente

E3 précise qu'il est prêt à interagir avec ses pairs, s'il s'entend avec eux :

« Je travaille surtout avec celle qui ont un niveau de classe proche du mien, dans le cycle, essentiellement le CP, le CE1 et la GS de maternelle. Pourquoi pas imaginer un fonctionnement en tutorat où les grands doivent apprendre quelque chose aux petits, ça je ne suis pas contre. Par contre, il y a aussi quelque chose de très important, c'est l'affinité avec les personnes. » (E3)

E3 parle d'« *atomes crochus au niveau des relations humaines* » et ajoute que c'est bien la condition pour travailler avec quelqu'un, en accord avec soi-même :

« Il y a des instits qui sont de mon niveau ou pas de mon niveau, je n'aurais pas envie de travailler avec elles, de par leur personnalité, leur façon de concevoir la pédagogie, je ne me retrouve pas. » (E3)

« Oui, et simplement, si je m'entends bien avec elle ... c'est plus personnel. Dans un projet, on va devoir passer un peu de temps ensemble et autant passer ce temps-là avec quelqu'un avec qui on a plaisir. Si on doit se réunir une heure pour préparer le projet, autant que ce soit une heure où on se sent bien, où on dialogue, où la personne est ouverte. » (E3)

- Une relation « gagnant-gagnant »

E3 envisage le travail avec ses pairs comme un échange équitable de compétences, que ce soit pour la réalisation d'un projet ou pour toute autre initiative pédagogique. A l'occasion du projet sur l'eau, E3 souhaite travailler avec l'autre classe de son niveau, et attend :

« Qu'elle me donne des idées, qu'elle me stimule dans mes recherches,si on se fixe des objectifs, comme là en janvier...si en janvier, je n'ai rien à lui proposer, je ne vais pas être crédible, je me suis engagé à vouloir un projet donc je vais amener quelque chose. Donc j'attends d'elle aussi qu'elle amène quelque chose : des idées, et après on dialogue sur la mise en forme, sur la façon dont on va construire le projet. » (E3)

E3 se dit influencé par :

« certaines choses qu'ils racontent qu'ils ont fait dans leur classe, je me dis « tiens ça c'est pas mal »... [...] Sur le plan pédagogique, de projets, de méthodes, de façons de fonctionner. Au moment où ils font la classe, je ne suis pas là mais au cours de réunions et de mise en place de projets, je vois leur façon de fonctionner. » (E3)

Mais E3 se présente tout autant comme influençant :

« Oui, je crois...si les autres m'influencent, c'est que moi j'influence. J'ai deux exemples qui me viennent... Moi, j'ai du mal avec la tenue des cahiers et je me force à demander aux enfants de prendre soin, de bien écrire, de souligner... et donc ça, lorsque je vois des cahiers bien tenus d'enfants d'autres classes, ça m'influence positivement pour leur faire faire aussi. Avant, je n'avais pas ça, maintenant, j'essaie de travailler dessus. Après, dans certaines situations où les instits ont du mal avec un enfant difficile car elles sont à mon avis trop dans la négociation et pas suffisamment intransigeante, quelque fois je leur dis ma façon de voir les choses et je prends l'enfant dans ma classe. Peut-être que ça peut influencer mes collègues pour moins parler et plus sanctionner car je pense qu'il y a des enfants qui ont besoin de ça. » (E3)

3.5. La question de la taille de l'école

Selon E3, le nombre de classes, et donc d'enseignants, est clairement un frein à la réussite d'un projet commun en raison de la variété des profils de personnes en relation :

« C'est difficile de fédérer 14 classes sur un projet parce que il y a des enseignants à mi-temps, ça fait 16 enseignants et la directrice n'arrive pas à mettre tout le monde d'accord, mais je la comprends. Donc il y a des projets de classe ou de cycle qui se font. Deux, trois, quatre enseignants travaillent ensemble sur un projet. La directrice ne propose pas trop. Elle a proposé le thème de l'eau mais avec la liberté de l'accepter ou non, sans l'imposer. Je

crois que si elle impose, elle va avoir des instits qui ne vont pas rentrer dedans. Je me suis demandé comment une directrice pouvait insuffler un projet d'école. Dans une école avec 16 enseignants, jeunes moins jeunes, certaines, proches de la retraite qui ont une pédagogie d'avant la guerre du golfe !! une pédagogie très traditionnelle propre à cette école, c'est difficile d'être d'accord....peut-être que dans certaines écoles des directrices y arrivent, peut-être qu'elles imposent peut-être qu'elles sont moins nombreuses, peut-être une école avec 7 ou 8 classes est une école plus facile à diriger vers un projet commun, je pense que c'est le nombre et la taille de l'école qui crée cette inertie, parce qu'en réunion, il n'y a pas de discussion sur les organisations, après sur les choses supplémentaires, pédagogiques, chacun va dire « je ne veux pas faire ça, ça ne me correspond pas. » (E3)

4. L'enseignant E4

E4 a un vécu culturel et familial qui l'a conduit à l'affirmation de ses opinions. E4 est un enseignant expérimenté : plus de trente ans d'expériences. Cela signifie qu'il a été formé au métier bien avant les années 1990, avant la Loi d'orientation de 1989 (*supra*, p. 28), bien avant que l'on insiste tant sur les projets d'école et projets de classe. L'entretien a été le plus dense.

4.1. Des projets de classe

E4 mène des projets dans sa classe, pas seulement un par an, bien souvent, et ceci indépendamment d'un projet d'école. À propos des projets, E4 déclare : *« je le fais de toute façon. »*

E4 nous parle des plus récents :

« L'an dernier, j'ai participé au Parlement des enfants. Ça c'est un projet qu'on ne fait pas beaucoup dans sa carrière car c'est un projet que j'ai commencé dès le mois de septembre. Un petit papier qui arrive dans son casier... « est-ce que vous voulez participer au Parlement des enfants ? ». On répond oui ou non et ensuite on a un dossier complet très sévère, avec des questions précises à renvoyer. Donc, c'était le projet de toute l'année dernière et cette année, de nouveau, je travaille avec la mairie et avec le conseil municipal des enfants, on a travaillé avec l'UNICEF. Et puis, je travaille avec le Bénin avec un travail en partenariat avec des CM1-CM2. » (E4)

4.2. La personnalisation des relations

E4 personnalise les relations sociales qu'il peut avoir à l'occasion des projets. D'une part, E4 s'appuie sur ses connaissances personnelles pour initier des projets :

« Je connais le Consul du Bénin pour des raisons personnelles, puis il me disait que ce serait bien qu'une classe corresponde avec moi. Ensuite, le maire d'Abomé était à Bordeaux, je l'ai reçu dans la classe. A partir de là, la correspondance s'est mise en place, avec en 2008, la collecte de jouets pour des enfants en bas âge. J'ai organisé cette collecte dès le mois de novembre. Ensuite, cette année, suite à la correspondance avec les enseignants qui m'ont dit qu'ils manquaient de petit matériel scolaire, genre cahier, crayons, compas, on a fait une collecte qui est partie en octobre. » (E4)

D'autre part, E4 entretient ses relations au-delà du projet. La relation, si elle est professionnelle au départ, devient vite relation personnelle.

« Donc, on m'a demandé de faire l'ouverture du festival du conte avec PM, c'est un des conteurs reconnus qui fait des tournées. Il est venu, on a sympathisé, il arrivait de Paris, il m'a dit : « on va faire une semaine ». Bon, d'accord on bloque la classe une semaine. On a écrit deux contes, on les a mis en scène. Il m'a dit « je reviens dans huit jours, il faut que tu aies fait les costumes, les décors et tout le reste », j'ai dit « OK ce sera fait ». Tout était en place pour l'ouverture d'un festival. [...] j'ai gardé des contacts avec PM.» (E4)

E4 n'hésite pas à mettre à contribution ses amis dans le déroulement du projet :

« Il y avait un gros travail d'écriture d'une proposition d'un texte de loi sur la discrimination, donc j'ai pris contact avec un juriste, ami, qui m'a donné des bouquins de droits... » (E4)

Cette personnalisation multiple traduit l'investissement personnel de E4 dans ses projets de classe.

4.3. Le projet comme véritable engagement

Selon E4, un projet de classe ne peut se faire qu'à condition d'y croire personnellement :

« On ne peut s'impliquer dans un projet que si on y croit soi-même. [...] Si on aime quelque chose, c'est plus facile, mais si on a envie de découvrir quelque chose, si on est motivé pour le découvrir, on peut s'impliquer dans un projet même si on ignore un petit peu le contenu. » (E4)

E4 conçoit son métier comme une « mission ». La notion d'engagement est omniprésente dans les propos d'E4 pour les enfants, pour lui-même et sur le plan pédagogique.

- Engagement pour les enfants

La priorité d'E4 est l'éducation des enfants à la vie citoyenne :

« J'essaye de sensibiliser les enfants à se poser des questions tout le temps, à ne pas penser que ce qu'ils entendent est forcément vrai, donc à avoir un œil critique, à avoir le souci de se dire « est-ce qu'on me balade ou bien est-ce que c'est vrai ? », ensuite à se forger une conscience. J'aime beaucoup l'histoire, je m'en sers aussi. [...] ce que l'enfant peut faire revenir de son expérience au Conseil Municipal, ça fait partie des choses importantes. Le souci de se dire qu'on doit aller regarder vers les autres et vers ceux qui sont en difficultés, que l'on n'a pas encore mais que l'on aura peut-être, parce que rien n'est gagné, rien n'est acquis, la démocratie peut être perdue très vite. Il faut garder cette vigilance, faire des élèves curieux, volontaires. » (E4)

- Engagement personnel

Les projets de E4 résultent d'un véritable choix, les activités en liens aussi :

« C'est-à-dire, je prends des choses qui pour moi font écho. Je ne fais pas des projets genre récupération de bouchons de bouteilles pour en faire de bonhommes, ça je dis c'est du centre aéré... J'en ai fait beaucoup, je connais. Ça fait partie d'une activité mais ça ne peut pas faire un projet en lui-même. » (E4)

- Engagement pédagogique

En dépit de motivations intrinsèques, E4 place les enfants au centre des projets :

« Les enfants ont créé des affiches : carte du Bénin, une lettre, et des tracts qu'on a donnés à chaque famille [...] j'ai envoyé deux émissaires dans chaque classe avec des petits papiers à coller dans les cahiers de liaison. Pour la collecte, des enfants en étaient responsables, ils la remontaient tous les jours, de façon à la vider pour éviter les tentations d'autres enfants, et on a envoyé 13 kg de matériel, neuf. Ce qui était abîmé, j'ai éliminé, j'ai éventuellement donné à la classe d'adaptation de l'école qui manquait de matériel mais je ne voulais que du neuf ou en très bon état, on n'envoie pas des choses en mauvais état en Afrique. [...] »

Ensuite, on a mis tout ce que j'ai pu glaner dans la presse, etc..., j'ai mis cela dans les pattes des enfants, on a fait des ateliers, on a essayé d'extraire quelque chose. C'est une affiche de Médecins du Monde qui a fédéré toute la classe. Cette affiche se trouvait dans la presse en décembre 2008, c'était un sans-papier avec un bandage sur les yeux à un poste de police, à la frontière. Il était écrit : « aidez-nous à financer les soins : sida, hépatite B, cancer... », donc, c'était une demande de financement, avant l'expulsion. Donc, on a travaillé sur l'existence d'une double peine : le fait d'être sans papier et le fait d'être malade. [...]

Au final, on a écrit une proposition de loi. On devait l'écrire exactement comme le fait un député, donc avec, je ne me rappelle plus, le nom des participants, les motifs, puis cinq articles. On avait écrit les cinq articles. Je me suis appuyée sur la Convention, les enfants se sont mis dans les lois qui existaient sur le droit aux soins en France et dans d'autres pays du monde. Quand on a rencontré Mme Delaunay qui est la députée de la 2^e circonscription que l'on représentait, on a été reçue à sa députation avec toute la classe. Elle a été très fière de nous, elle nous a dit qu'elle nous avait mis dans une rubrique de son journal. [...] A chaque fois, on a voté. Trois lois ont été choisies et on a voté pour une loi sur la discrimination pour que les sans-papiers aient un casier qui ferme à clé. On a voté à 100 % cette loi et cette loi qui a voté dans l'hémicycle après. Donc, ma petite députée prenait la place de Mme Delaunay dans l'hémicycle après. Tout a été filmé, j'ai la cassette, j'ai le panneau. » (E4)

Le projet d'école existe mais son côté conventionnel ne plaît pas complètement à E4 qui l'exploite à sa manière :

« Et donc maintenant on a fait un projet sur le développement durable, à la mode, des gens s'y accrochent alors qu'ils ne sont pas du tout convaincus. » (E4)

« J'ai dit que mes CM1-CM2 ne feraient pas du bricolage l'après-midi, qu'ils avaient autre chose à faire, et qu'ils feraient du développement durable sur la facette sociétale ou énergétique [...] Moi, si je fais le développement durable, c'est que je suis convaincue de certaines choses. Quand je vais en sortie pour aller arracher des espèces invasives à la réserve de Bruges, c'est bien parce que ça correspond à quelque chose, je leur explique à partir de là, on peut dévier sur la protection de l'environnement, la protection des espèces... Moi, je crois qu'il faut partir de ce qu'on aime. Si on aime le théâtre, il faut faire un projet sur le théâtre, si on aime la musique, il faut partir sur un projet sur la musique, ... » (E4)

4.4. Le projet coûte que coûte

E4 met en place des projets de classe sur son temps et ses deniers personnels, ce qui conforte encore l'idée que, à travers le projet, l'engagement est pour E4 plus fort qu'une forme de pédagogie.

« J'ai pris une maternelle minable, donc j'ai passé mes mois d'été à la « re-bichonner » pour faire quelque chose de joli, coloré, attrayant, comme une crèche. [...], il a fallu trouver le sujet sur la discrimination, donc ça a été mon sujet pendant les vacances de Noël. [...] On est allé à Paris deux fois, enfin, moi j'y suis allée deux fois, [...] Je suis partie à Paris sur mes deniers, j'ai tout fait : l'organisation du voyage, les billets, le train, je suis allée négocier avec une maman d'élève... » (E4)

4.5. Influençante potentielle

E4 a été influente dans le passé, dans une autre école.

« J'étais très soutenue quand j'étais à D, avec des directeurs qui me soutenaient, avec un respect total, probablement parce qu'il y avait des enfants [...] qui venaient s'inscrire chez nous parce que je réussissais avec même des enfants primo arrivants, parce que j'avais une méthode, qui allait à contre-courant de l'époque, une méthode analytique gestuelle qui n'était pas du tout à la mode, puisqu'on était au global partout ou semi-global. J'avais fait mon propre livre en lecture avec la synthèse des trois méthodes : le sablier, la gestuelle et la syllabique. J'avais fait mon livre, je le tirais tous les ans et je travaillais, déjà, ce n'était pas l'époque des cycles, avec ma collègue de CE1, en partenariat, portes ouvertes, en échanges de façon à ce qu'elle poursuive ce que j'avais commencé en CP. » (E4)

Cette influence reste potentielle mais E4 y oppose des conditions.

« Et maintenant, je m'en fiche complètement, les gens font ce qu'ils veulent, je n'ai pas envie de les changer. J'avais un peu cette prétention de faire des adeptes ou des convaincus, non, maintenant, je m'en fiche, [...]. Ceux qui viennent me chercher, à ce moment-là, il y a du partenariat, mais ceux qui ne veulent pas, je ne force pas. Et je n'essaie plus de convaincre, c'est fini ça. [...] De temps en temps, on me dit : « toi qui.... ». Je réponds ou je ne réponds pas. Je ne suis pas quelqu'un de fermée mais moi, maintenant, je suis méfiante. » (E4)

4.6. La solitude dans l'engagement

E4 se présente comme ayant des « convictions » et ne cédant pas à n'importe quelles influences extérieures.

« Je ne suis pas contre des idées, mais sur le plan de ma classe, on ne me fera pas changer ma façon de travailler. » (E4)

Il en ressort une solitude notable dont fait part E4 à plusieurs reprises dans ses propos ;

« Le Parlement des enfants, je l'ai fait seule et dans une très grande solitude, mais c'est pas très grave ... [...] il n'y a rien eu au niveau de l'école. Non, je l'ai vécu au niveau de ma classe et avec les parents, avec des moments très forts. Ils étaient très fiers de leurs enfants. [...] ça, je l'ai vécu seule ! [...] Je me suis isolée, je n'ai pas participé avec les uns et les autres. [...] Parce que j'ai du mal à partager avec les collègues, avec les personnes. De toute façon, je suis convaincue que la réussite des enfants tient à la personne qu'ils rencontrent... » (E4)

Cette solitude n'est toutefois ressentie qu'au sein de l'école. E4 apprécie l'entourage d'intervenants extérieurs compétents dans la mise en place de ses projets.

« Ça m'a plu de m'impliquer mais il y avait des partenaires. Donc là, je n'étais pas isolée... Moi, je suis pour travailler avec des professionnels, toujours. En partenariat, pas pour lui donner le travail à faire, soi-même s'impliquer avec l'intervenant. Je m'adapte à tout, j'ai une souplesse bien que j'ai des principes et des convictions et des combats, je suis d'une très grande souplesse. » (E4)

E4 fait penser à une minorité innovante (Moscovici, 1979, p.192) qui accepte pleinement son statut original, quitte à aller au conflit.

5. L'enseignant E5

E5 est arrivé cette année dans l'école, après une expérience précédente de plusieurs années dans une autre école réputée pour ses projets.

« Je suis allée ensuite dans une bonne école, avec un directeur qui nous a assez formatées là-dedans. Il nous a amené des outils et je m'en sers. » (E5)

Nous pouvons ajouter au contexte, que les parents de E5 étaient enseignants.

5.1. Un projet de classe sans projet d'école

Au niveau de l'école, E5 fait état d'un thème comme fil conducteur de projets au niveau de l'école, « le cinéma », qui se révèle être un projet « kermesse, parce qu'en fait, aucune classe ne travaille sur le cinéma ».

« C'est un thème de kermesse mais ça s'arrête là. » (E5)

Pourtant, fraîchement arrivé dans l'école, dès la pré-rentrée, E5 s'est intéressé au projet d'école.

« Je crois que c'est moi qui ai posé la question : « est-ce qu'on travaille sur un projet ? [...] Et puis voilà, les instits se sont dit « cinéma » et c'est parti comme ça. » (E5)

E5 se soumet librement au thème de l'école et monte un projet dans sa classe (Beauvois et Joule, 2002, p.82). E5 fait, en outre, le projet d'une sortie scolaire avec une autre classe.

« Je lui ai proposé parce que, quand on est arrivé nouvelles cette année, tout le monde avait déjà son calendrier, ses séjours découvertes...Nous, on nous a demandé si on pouvait partir à deux, ce serait mieux pour remplir le bus. J'ai retenu les deux jours, je me suis occupée du thème.... » (E5)

E5 est une enseignante qui initie les projets, indépendamment des autres classes, tout en souhaitant l'échange.

5.2. Un investissement pour la classe

E5 fonctionne en projet pour sa classe quoi qu'il advienne, *« qu'elle parte ou qu'elle ne parte pas, je faisais mon truc quand même. » (E5)*

- Des ressources personnelles

E5 s'est donné les moyens de ce projet cinéma en puisant dans ses relations personnelles.

« J'ai trouvé, par l'intermédiaire d'une amie, un étudiant qui est en licence d'arts et spectacles et qui s'est proposé sur un projet de cinéma. Je l'ai contacté, je travaille avec lui, donc on a monté un projet cinéma-classe. Il vient toutes les semaines, une heure par semaine [...] gratuitement, il fait ça pour après... pour son futur master, pour son expérience personnelle. Il est très dynamique, on essaie de coller ça au programme, c'est jamais très facile, une heure par semaine.

Donc, ça a été un premier trimestre « phase d'imprégnation », on a abordé les deux films de Charlie Chaplin – films muets, films noirs et blancs – les différents plans – le cinéma a ses débuts... ça a beaucoup plu aux enfants. On a vu deux films cultes : « La ruée vers l'or » et « the kid ». On a vu les différents plans, le rôle de la musique dans les films. Là, on en est à « L'étrange Noël de Monsieur Jack », il a amené des petites maquettes pour montrer comment sont faits les personnages. On a fait ce travail sur l'image, le regard.

Et ensuite, le projet final, c'est écrire un scénario par petits groupes et les élèves vont se filmer, si ça peut se réaliser... Il faudrait qu'il y ait quatre scénarii. Et comme cet étudiant

est aussi engagé au niveau des enfants malades de l'hôpital, le but final serait de vendre ce petit film aux parents pour réaliser un des vœux d'un enfant malade, avec cet argent. » (E5)

Une autre année, dans une autre école, E5 avait déjà trouvé un intervenant extérieur.

« Par l'intermédiaire de ma sœur. J'ai discuté avec lui, on a monté le projet, on est parti sur le bassin observer les oiseaux... Donc ça s'est bien passé. » (E5)

- Des difficultés matérielles présentes mais assumées

Malgré les freins liés aux impératifs quotidiens de la vie d'une école, E5 s'accroche à son projet comme une pédagogie digne d'intérêt pour les enfants et les parents.

« Mais, c'est difficile, ça mange pas mal de temps. C'est très difficile avec les projets qui se greffent en plus : marché de Noël, le carnaval, une chorale avec une intervenante... donc je suis un peu pressée pour le programme. Mais, ils les enfants voient autre chose.

Je leur fais faire des recherches, je leur donne un compte rendu à chaque fois, ça leur fait un compte rendu, il y a quelque chose qui va à la maison et qui montre le fil conducteur. Et les parents m'amènent des documents...Donc, ils adorent. On aimerait aller visiter la salle de l'Utopia, la salle de tournage, voir une bobine de film. » (E5)

5.3. La quête de consensus

Tout juste arrivé dans l'école, E5, seul enseignant à véritablement porter un projet sur le thème de l'année, cherche le consensus avec l'équipe.

« Pour essayer d'harmoniser le tout, j'ai proposé à l'école, dès le début, d'être un peu personne-ressource sur le projet en disant que moi, j'avais ce projet dans ma classe. L'étudiant ne peut pas venir pour toute l'école mais j'ai des documents que je peux prêter, donner des éléments ou des outils pour que, si mes collègues veulent, elles puissent aussi sensibiliser les élèves. Donc j'ai mis à disposition « The kid », le premier film qu'on a vu, j'ai dit que s'il y en avait qui voulait des conseils sur la vision de ce film, la musique, les plans... je pouvais leur donner. » (E5)

5.4. L'influence reste potentielle

Les intentions d'échange de E5 sont, pour lui, culturelles, et le présentent comme une personne influente potentielle.

« J'ai essayé de fournir les documents sur le projet, c'est bien de partager aussi avec les autres, je n'ai pas de retour négatif, tout le monde me dit que c'est très bien ce projet, mais ça ne se décante pas. » (E5)

Le consensus semble là mais l'influence n'apparaît pas encore.

« *Le film est toujours dans mon casier [...] Elles ont toutes été emballées, m'ont dit que c'était très bien mais elles ne trouvent pas le temps de le faire... [...] La semaine avant Noël, j'ai reproposé le film, mais elles n'avaient toujours pas le temps...elles étaient dans autre chose. Donc finalement, le projet classe reste dans ma classe et c'est peut-être difficile de partager, en sachant que c'est quand même un thème d'école.* » (E5)

Le projet, pourtant initié au niveau de l'école mais activé dans la classe de E5, reste fixé à la classe.

Concernant le projet secondaire de sortie avec une autre classe, E5 est à l'initiative mais l'autre classe ne se révèle pas vraiment partie prenante.

« *Ma collègue devait s'occuper du train, parce que c'est moins cher de partir en train, mais j'attends toujours. C'est pas facile, on n'a pas les récréations ensemble. Les CE1 des deux classes ne se voient pas. [...] elle n'est pas trop là-dedans, dans l'organisation, [...] on n'a pas trop d'échanges. Je ne pense pas qu'elle ait de projets.* » (E5)

Pourtant, dans une autre école, E5 a mené un projet qui a influencé l'école.

« *Eh bien, dans une autre école, j'ai eu un projet une année sur les oiseaux qui est devenu projet d'école et collège. [...] J'en avais parlé au directeur. Et lui, l'a proposé à toute l'école, il a exposé tout mon projet sans m'en parler au préalable, à l'école et ensuite au collège. Tout le monde est parti à fond dans le projet et était super content. C'est un projet qui a pris à des tas de niveaux jusqu'au spectacle de fin d'année. [...] L'intervenant bénévole par contre il est resté dans ma classe, il ne pouvait pas intervenir au niveau de toute l'école.* » (E5)

« *C'est très bien que cela devienne un projet d'école mais j'aurais aimé en parler, moi.* » (E5)

6. L'enseignant E6

Ce qui caractérise l'entretien avec E6 est sans doute l'utilisation du pronom « on » plus fréquemment que du pronom « je », l'assimilation de son action à celle de l'équipe.

6.1. Le projet idéal d'une école

Dans l'école d'E6, tout conduit au bon avènement d'un projet : la taille de l'école, la réflexion anticipée en équipe, l'aide d'intervenants extérieurs, la formation :

« On est une école à taille humaine, donc nous on a toujours un projet d'année au niveau de l'école, cette année par exemple, c'est la géométrie. [...] On se met à y réfléchir en mai- juin de l'année d'avant. Il est arrivé certaines années que notre directrice ait une idée plus précise mais sinon c'est en équipe. Après, on a la chance d'être aidées par des intervenants extérieurs, soit pendant trois, quatre mois dans les classes,... Cette année, on travaille sur la géométrie, on n'a pas reçu de formation spécifique si ce n'est qu'on avait déjà reçu une formation spécifique Bernadette Gueritt-Hess il y a deux ans. Là, on travaille avec l'équipe d'une autre école voisine parce qu'elles étaient intéressées. On a quand même des enseignants formateurs qui viennent sur les maths. On a eu des formations de six heures donc pour mettre en place la fête de la géométrie. [...] En parallèle, on a continué le chant et on a trouvé que c'était super pour tout le monde... jusqu'au CD. On avait réitéré l'an dernier et puis on a à nouveau réitéré l'an dernier. » (E6)

6.2. La classe happée par le projet d'école

Le projet annuel de l'école est significatif car véritablement conçu par l'équipe et mis en œuvre tout au long de l'année. Le projet de classe d'E6 s'organise naturellement à partir du projet d'école.

« Au niveau de la classe, bien sûr, j'essaie de mettre en lien la géométrie avec l'art plastique ». (E6)

E6 mène toutefois d'autres projets en interaction avec d'autres classes.

6.3. Le consensus dans l'équipe

Le consensus au sein de l'équipe prime. Il accompagne le projet dès sa conception et tout au long de sa réalisation.

« On réfléchit beaucoup en équipe de façon à ce que ce soit un projet abouti. [...] D'abord, on essaie de trouver un projet, une idée qui nous fédère toutes, y compris les maternelles, parce que ce n'est pas facile de trouver un projet d'école qui fédère les maternelles, accessible aux maternelles. [...] Chacune fait des concessions. » (E6)

En dehors du projet, le consensus est un leitmotiv dans les propos d'E6 et le présente plus comme une valeur de l'équipe que comme une quête.

« Et puis, il y a des concertations où l'on dit si on a besoin d'aide. Ça se fait facilement. Quand il y a quelque chose à dire sur le plan pédagogique à quelqu'un, moi je n'aime pas ça, le frontal, je ne me permettrai pas, et là, par contre, la directrice fait le lien et ça se passe bien. » (E6)

Les échanges sont à l'origine de l'entente entre pairs.

« On est une équipe qui communique. Quand quelque chose ne va pas, on se le dit. Déjà, on prend nos repas ensemble, je trouve que c'est très important. Il n'y a pas d'indifférence par rapport aux autres, si l'une est dans la panade, on va lui donner un coup de main. [...] Donc on a toutes les mêmes préoccupations, on s'entraide pour les portails... » (E6)

6.4. Les interactions entre classes

À l'origine du projet, les enseignantes de l'équipe échangent. Les relations sont symétriques et ces interactions sont la base des relations entre les classes.

« [...] chacune fait partager ce qu'elle sait. [...] Et puis, ce qui est riche, ce sont des conversations d'échanges. » (E6)

Les échanges existent tant sur le plan de la communication que sur le plan des activités avec les élèves.

« On essaie aussi de travailler, par exemple, les CP avec les CM1, ou autre, de façon à ce qu'il y ait soit un tutorat entre les enfants, soit un échange entre enseignantes, une entre-aide. [...] sans doute que je vais travailler avec les CM2 car on a vu qu'en géométrie nos programmes sont très proches. Ceci pour la phase finale, sinon on travaille toujours portes ouvertes en échangeant beaucoup. [...] l'an dernier j'ai travaillé sur le Carnaval des

Animaux de Saint Saens. Cela reste interne à la classe mais on peut le faire partager. Il nous est arrivé d'écrire des contes dans la classe mais notre finalité était d'aller les lire aux GS-CP. C'est que cela tombait bien comme ça et encore une fois c'est l'histoire du lien entre les unes et les autres, c'est l'entente. » (E6)

À la base des interactions, les enseignantes de l'école provoquent des occasions de rencontre.

« Oh, à tous les repas, toutes les récréations. Après, il y a des concertations dédiées, on aborde les projets, on met tout à plat...mais sinon, on a de multiples petits échanges au fil des jours. Là encore en récréation hier, les filles sont venues me parler pour me faire un compte rendu de la réunion flash à laquelle je n'avais pas assisté la veille. C'est très souvent informel mais par contre, on a des temps aussi des concertations où on écrit le compte rendu... » (E6)

6.5. Une relation influençante-influencée

Jamais isolé, E6 ne présente pas les relations entre classes sur le plan des influences, sans doute compte tenu de la symétrie des relations. Pourtant, les interactions pédagogiques laissent entrevoir des relations d'influence réciproques.

« On est à l'écoute de l'autre, on prend un peu de son expérience et voilà. [...] Je fais évoluer ma pédagogie par rapport à ma pratique, au fil des discussions. La dernière concertation m'a marquée, cette instit qui m'a parlée, ça, ça m'a fait évoluer sur ma pratique. Moi, je suis tout le temps dans le doute, c'est mon tempérament. Finalement c'est assez riche parce qu'on se remet tout le temps en cause, tu vas taper à la porte d'à côté et voilà... Je suis en recherche, donc bien sûr on échange beaucoup, ça permet d'évoluer. [...] Quand je suis arrivée en CM2, à l'école, la directrice m'a dit qu'elle attendait beaucoup de moi en orthographe, parce que je suis à l'aise avec, en grammaire aussi. Maintenant, celle qui est en CM2 vient me voir en orthographe pour me demander. Par contre, moi, quand je peine en problèmes je sais vers qui me tourner effectivement, parce que c'est une fille qui a beaucoup réfléchi là-dessus qui a fait des formations... » (E6)

6.6. L'influence de la directrice

La directrice joue un rôle important dans l'école. E6 mentionne son influx à l'origine des projets d'année et son rôle facilitateur pour les enseignantes.

« Donc, en général, en mai-juin, on se met d'accord pour l'année d'après. La directrice a déjà réfléchi aux contacts qu'elle allait pouvoir prendre, quels intervenants

allaient pouvoir nous aider, les sorties, les musées, on a réfléchi aussi si les maternelles allaient par exemple travailler avec le cycle 3... On laisse mûrir pendant l'été. A la rentrée, on laisse passer septembre-octobre pour que les classes se mettent en route, et après on le met en place jusqu'en avril-mai pour pouvoir finir l'année ensuite. » (E6)

Par rapport au projet, la directrice anime, coordonne mais laisse le choix librement consenti à l'équipe d'y participer.

« On progresse au fur et à mesure des projets au fil des années. Dans l'école, on a toujours un projet, tous les ans. Ce qui ne veut pas dire qu'on est des inconditionnelles du projet et qu'on rattache tout au projet. C'est un fil rouge, notre directrice nous le présente toujours comme ça. Le projet est un fil rouge, pas une obsession. Chacune choisit dans sa classe ce qu'elle a choisi d'y rattacher, rien n'est imposé. » (E6)

Pour conclure, E6 met le bon fonctionnement de ce travail d'équipe sur le compte du charisme de sa directrice.

« ... qui nous soutient face aux parents quoiqu'il arrive. Donc quand on sait quoiqu'il arrive qu'on sera soutenu...Elle sera toujours de notre côté. [...] Elle a une personnalité très forte. [...] Elle sait fédérer les uns les autres, [...] Elle est aussi très exigeante avec nous, [...] Elle veille à tout mais avec intelligence. » (E6)

7. L'enseignant E7

E7 enseigne depuis 28 ans. À sa demande, il est cette année dans une nouvelle école. Ses deux parents ont été instituteurs. L'entretien avec E7 est dense, le style langagier prend souvent un côté théâtral, très vivant. E7 répète très souvent ses propos afin d'insister.

7.1. Une hostilité aux projets

E7 se présente comme un enseignant dont les méthodes sont des méthodes classiques, qui ont fait leurs preuves.

« Je fais un petit peu vieille méthode, vieille France mais j'assume totalement. Moi, je fais beaucoup de syllabes parce que j'ai vu que ça marchait et puis ça les (les enfants) rassure ». (E7)

En abordant l'idée de « projet », on déclenche chez E7 une réaction anti-projet plutôt diplomate au départ mais qui va monter en puissance au fil de l'entretien jusqu'à s'avérer une totale allergie aux projets.

« C'est un mot qui est à la mode, il faut des projets. Moi, je n'ai pas de projet particulier, je vais réussir à en caser quelques-uns en cherchant bien mais moi, mon projet, c'est qu'ils arrivent à lire, qu'ils sachent compter, qu'ils sachent se débrouiller. Moi, j'ai un programme, au-delà du projet, j'ai le programme. » (E7)

Sur la question du projet d'école, E7 n'a pas participé à son élaboration. L'adhésion au projet en est mise à mal, d'autant que, pour E7, les priorités de la classe sont ailleurs.

« Eh bien, là... on nous a dit « tiens, qu'est-ce que vous allez faire sur l'alimentation ? [...] Nous les nouveaux arrivés, on n'était même pas au courant qu'il y avait un projet sur l'alimentation. J'avoue que presque personne n'y avait réfléchi. Encore une fois, tout ça, c'est des ... des... c'est des « à côté ». Chacun, dans sa classe, a déjà suffisamment à faire ... parce que gérer des gamins... dans ma classe, ça se passe bien, mais il y a des collègues qui ont du mal avec des grands parleurs, des grands bavards, des enfants qui se rebellent, qui veulent pas faire ça, qui ne font pas leurs devoirs, qui n'ont pas leurs affaires ! On se bat, on se bat, on se bat, contre des gosses qui n'ont pas d'affaires. On a beau mettre un mot sur le carnet de liaison des parents, les parents ne regardent pas le cahier. Les parents, même quand ils regardent le cahier, n'achètent pas les affaires qui manquent. Alors, on se traîne, on se traîne des enfants qui n'ont jamais d'ardoise, qui n'ont jamais de feutres, qui n'ont jamais de ciseaux, jamais de règle. Et chaque jour, on perd un temps ! Parce qu'il faut trouver de la colle pour celui-là, des ciseaux à prêter à celui-là... »

Vous savez, d'abord, c'est gérer sa classe. Alors, s'il reste un petit peu de temps, en effet, on peut voir si on peut travailler sur l'alimentation mais ça serait déjà bien d'arriver à ce que tout le monde arrive avec ses affaires. C'est déjà un début. » (E7)

Le côté institutionnel du projet d'école ne fait pas sens pour E7 qui généralise au reste de ses collègues en utilisant le pronom « on ».

« On n'a pas spécialement envie de faire un travail sur ça. On a suffisamment de choses à faire en classe pour s'occuper sans qu'on se rajoute des projets... » (E7)

Nous insistons en questionnant E7 sur son vécu dans l'ancienne école en termes de projet, cela déclenche son irritation. Selon E7, le projet ne sert à rien et contraint les enseignants à une perte de temps.

« ... parce qu'on réunit les maîtres et les maîtresses le soir après cinq heures pour pondre du verbiage sur des objectifs avec des détails (des choses qu'on ne fera pas de toute façon), c'est du remplissage de feuille, qu'on va envoyer à l'Inspection Académique qui, je vous rassure, ne le lira pas non plus... ! Tout cela, c'est ce que je reproche à l'enseignement actuellement, c'est que c'est beaucoup de papier, de grands mots : « des projets » ! On perd du temps, en plus on nous oblige à rester après cinq heures alors que déjà, après cinq heures, on a le soutien scolaire maintenant. Alors, en plus, il faut se taper des réunions entre midi et deux heures, pour discuter d'un projet et remplir quatre ou cinq pages, souvent d'ailleurs »

c'est la directrice qui se le tape toute seule parce que tout le monde s'en fiche ! Il faut dire les choses telles qu'elles sont, tout le monde s'en fiche ! On sait que ça sert à rien. » (E7)

7.2. La raison de l'ancienneté

E7 met en avant son ancienneté pour se dégager de la nouveauté.

« Je vais vous dire quelque chose que je ne devrais pas dire mais, il y a des choses qu'on a envie de faire en début de carrière, style ces expositions, faire des sorties scolaires, et puis, au fur et à mesure que vous y arrivez, vous vous rendez compte que, déjà, il faut tenir sa classe, et que n'importe quelle sortie maintenant est devenue quelque chose de difficile parce que vous avez toujours des gamins qui n'écourent rien. » (E7)

7.3. L'argument du risque

E7 évoque les risques auxquels s'exposent les enseignants dans le cadre de l'école et en sorties scolaires. E7 souhaite éviter ces risques et mentionne ceci comme un nouvel empêchement aux projets. Le mot « risque » a été prononcé sept fois dans cinq phrases successives.

« Chaque fois que vous sortez de la classe, vous avez des problèmes. On prend un risque, on prend un risque. Ne serait-ce qu'aller faire du sport : le temps de sortir de la classe, d'aller prendre le bus 500 mètres plus loin, marcher sur le trottoir, c'est déjà un risque. Même quand vous êtes sur place vous prenez des risques, dès que vous quittez l'école vous prenez des risques, parce que les gamins, c'est plus les gamins d'autrefois... Les gamins ne vous écoutent pas, souvent ils sont énervés, pour un oui ou pour un non, il y en a toujours un qui se prend un poing dans la figure, ils ont le nez qui saigne, alors vous avez oublié la trousse de médicaments, alors vous êtes très mal...

Alors, il faut que vous preniez des parents pour vous accompagner, alors c'est toujours les mêmes parents, à force, ils en ont marre, ils ne viennent plus...

Quand vous partez à la piscine, il faut absolument une maman pour les vestiaires, vous ne pouvez pas aller dans les vestiaires comme ça... enfin, moi, je ne m'y risque pas. Nous faisons un métier à risque.

Moi, dans les WC, je n'irai jamais. Souvent on m'a dit : « oh, ils se bagarrent dans les WC !!! ». Moi, je n'y rentre pas, je ne veux pas y rentrer parce qu'après, on va dire : « il est rentré dans les WC !! » Voyez... tant pis ils se battent, ils se battent. Je n'y rentre pas.

On est obligé de faire attention à tout, c'est pour vous dire que les sorties, les projets ...euh... » (E7).

7.4. Réalisme contre innovation

Dans ses propos, E7 relate la réalité d'une école, d'une classe. Il démontre, exemples à l'appui, la difficulté de mise en place des projets.

« On a envie de faire des choses, et puis après vous vous rendez compte que tout est devenu compliqué... » (E7)

- Une difficulté qui tient du dérangement occasionné par des réunions de concertation.

« Mettez-vous bien dans la tête que les projets, en gros... d'abord vous feriez un sondage dans les écoles pour savoir quel est le projet de l'école, vous seriez surprise parce que la plupart ne connaissent pas le nom du projet. Il faut faire un projet alors on fait un projet, ça nous coûte huit heures de réunion, parce qu'il faut remplir des feuilles. Et puis, comme tout le monde sait que ça ne sert à rien, que c'est du remplissage de feuilles, que personne ne le lira, donc ça embête tout le monde. C'est vrai, c'est vrai !! » (E7)

- Un conflit entre la formation des jeunes enseignants et la réalité d'une classe.

« Justement, les jeunes, ils ont plein d'illusions, plein d'idées qu'on leur a mis en tête. Moi, j'en ai vu...une jeune... toute ma vie j'y repenserai... une jeune fille qui sortait de l'école normale, de l'IUFM. On lui avait raconté comment gérer sa classe, comment fallait faire...on lui avait expliqué le bien fondé et la merveilleuse chose qu'était le travail de groupe... Alors, moi je suis d'accord, sur le papier, le travail de groupe c'est très bien. C'est formidable, on a des groupes de quatre, des groupes de cinq. Ils sont face à face, les tables sont retournées et ils sont censés faire un travail de groupe sur un sujet, souvent c'est en éveil... Donc, elle l'a fait l'après-midi, c'était à 15 heures par là, et arrive la récréation, je sors et je la vois qui était pratiquement en pleurs en sortant. Elle était effondrée parce qu'elle avait voulu faire du travail de groupe. J'ai regardé sa classe comment c'était foutu et, en effet, c'est le grand truc, les tables face à face comme ça, encore une fois sur le papier, chapeau ! mais, dans la réalité... la réalité est toute autre. Dans la réalité, c'est le b... !!! c'est le b... !!!!

Alors, sur une table de quatre, il y en a un qui travaille, l'autre ne fait rien, les deux autres s'amuse... et on se pince, on se f... des « baffes »...

Mais c'est ça, c'est ça !!! S'il y en n'a que huit, ça va, mais à vingt-huit, ça fait quatre fois sept ... donc ça fait sept fois le b... !!

Alors, résultat des courses, sa leçon qu'elle voulait faire... son « projet » !!!...On peut rien faire ! Il faut le savoir.» (E7)

7.5. Une communication réduite

Nous demandons à E7 de nous parler des réunions organisées à l'école.

« La réalité, c'est que personne n'a envie d'être en réunion à midi et demie : à midi, on mange, à midi et demie, on n'a pas fini de manger, on reprend à 14 heures, souvent entre midi et deux heures, on a envie de faire des photocopies, de préparer pour le lendemain, on n'a pas envie de se retrouver en réunion pour discuter des WC qui ne ferment pas à clé, si on fait un sandwich au jambon pour la kermesse, combien on en fait et si on en fait au pâté,... ??? » (E7)

E7 mettant en exergue les points faibles des moments de rencontre au sein de l'équipe, nous lui demandons d'y opposer les ingrédients d'une concertation réussie.

« Déjà, j'essaierai que mon groupe s'entende bien! J'essaierai que les gens se parlent parce qu'on ne se parle plus ! Entre ces filles et ces garçons, on ne se parle plus ! Déjà, je commencerai par ça. » (E7)

Le dialogue est présenté par E7 comme la clé de l'entente, et donc du travail commun.

7.6. Des échanges déçus

E7 exprime le souvenir d'une école dans laquelle il décroisonnait le français et les mathématiques, avec une collègue. Il affirme rechercher ce travail basé sur l'échange avec d'autres classes.

« Oui, parce que ça m'aurait permis de faire tout ce que j'aime [...]. J'aurais aimé faire de l'art plastique, par exemple, avec d'autres classes que la mienne, ça m'aurait plu. Ça m'aurait évité de faire des choses que je n'aime pas avec la mienne, échange de bons procédés... Cela ne se fait pas parce que... je ne l'ai pas trop vu. Quelque fois ça existe, par exemple quand j'étais à E, je ne faisais que le français et ma collègue prenait ma classe pour les maths. Et ça c'était bien. Moi, j'étais content, comme ça j'avais pas à faire mes maths, ça m'allait très très bien. Et le matin, je ne faisais que français : tantôt ma classe, tantôt la sienne, c'était impeccable, parce qu'elle adorait les maths. [...] ça suppose une bonne entente

avec les collègues, tout ça, ce qui n'est pas toujours le cas. [...]. Disons que, normalement, le top du top, ce serait d'échanger entre collègues, de travailler ensemble, de travailler en équipe, tout ça. Dans les réalités, c'est rarement comme ça. Dans les réalités, on travaille pas trop en équipe, voire pas du tout. Dans ce que j'ai vu, moi, les instituteurs et les institutrices, elles sont souvent très individualistes. On aime bien être maître chez soi, on n'aime pas regarder ce que fait l'autre, et on n'aime pas trop, surtout, que l'autre vienne regarder chez soi. » (E7)

E7, nouveau dans l'école, a sollicité cet échange mais n'a pas eu de retour.

« Moi, de mon côté, j'ai tenté. Chaque fois que je faisais des photocopies pour ma classe, je proposais à ces collègues-là. Je suis généreux, voyez, mais je n'ai jamais eu de retour. [...] Au bout d'un mois, je me suis rendu compte qu'il n'y avait jamais eu de retour, on ne m'a jamais dit : « tiens, j'ai fait ça, est-ce que ça t'intéresse ? On a fait ça, est-ce que tu veux participer ?, tiens, on a ce « projet » ! Est-ce que ça t'intéresse ? [...] C'est pour vous dire que les belles paroles, le travail de groupe entre enseignants, ça marche quand ça marche mais souvent ça ne marche pas. » (E7)

7.7. Du conformisme passif

E7 s'assouplit au regard du projet d'école. Finalement, contre toute attente, il se soumet au projet collectif.

« Je vais réussir à me greffer sur un projet collectif, un projet de l'école, qui a été mis en place avant que moi j'arrive, parce que je suis un des derniers arrivés, donc ils ont déjà discuté du projet avant que j'arrive. » (E7)

Toutefois, E7 n'en pense pas moins, il n'aime pas ce qui est imposé.

« Je n'aime pas et y'a pas que moi. On n'aime pas les choses imposées, d'où que ça vienne. On voudrait être libre chacun un peu dans notre classe, et qu'on nous balance un projet comme ça... » (E7)

E7 adopte une attitude conformiste, hors d'une quelconque influence.

« Je suis un vieux monsieur et je sais qu'il ne faut rien dire, [...]. Je veux embêter personne, [...] maintenant, je reste dans mon coin. » (E7)

7.8. L'influence culturelle

Les propos de E7 ne laissent pas entrevoir d'influence ni reçue, ni communiquée, au sein de l'école. Nous posons toutefois la question. E7 répond sans hésitation qu'il a reçu l'influence de ses parents, instituteurs.

« Oui, de mes parents sûrement... Malgré tout, il y a toujours des gens qui ont la foi, il y a toujours des gens qui ont envie de faire des choses, même en fin de carrière : ma mère par exemple... Ma mère, jusqu'à son dernier jour de classe, elle a toujours eu envie de faire mille choses pour sa classe, de faire des expos, quand elle sortait quelque part, qu'elle trouvait un bout de bois par terre, aussitôt, elle le ramenait en classe en disant : « quelle merveille, on va parler de ce morceau de bois !! »...Des gens comme ça, il y en a toujours mais c'est rare et de plus en plus rare. Aujourd'hui, quand on a fini, la journée est déjà très longue, et puis les gosses ont changé, c'est beaucoup plus lourd qu'avant ... » (E7)

En outre, E7 pense être influent sur les élèves.

« Sur les gamins, oui. Je leur donne un petit peu le sens de l'humour, je vois que eux aussi, ils essaient de plaisanter et je crois que c'est important aujourd'hui, ça permet de dédramatiser. Je vois que des fois, ils m'imitent, ça me fait rire. Je vois qu'ils m'aiment bien, ils pompent beaucoup mais en même temps, ils donnent beaucoup d'amour, ils donnent beaucoup d'amour. C'est important pour moi de voir qu'ils m'aiment bien, ça permet de surmonter pas mal de choses. S'il n'y avait pas cet amour-là je crois que j'aurais arrêté. Ça me fait du bien de sentir cet amour-là. » (E7)

8. L'enseignant E8

La caractéristique principale d'E8 est qu'il s'agit d'un enseignant qui exerce dans une école d'application.

8.1. Un contexte ambivalent

- Des facilitateurs de projet

E8 se trouve dans une école d'application dans laquelle « projet » se doit de rimer avec « réalité ».

« Il faut savoir que c'est une école d'application, que le projet d'école c'est bien vu et qu'on essaie de faire des choses pour que ça fonctionne, comme la chorale. » (E8)

L'école a un projet renouvelé chaque année qui est devenu un véritable rituel. De ce fait, il présente même un certain confort pour les enseignants.

« Il y a un projet chorale qui est un projet d'école. On fait ça tous les ans et on se retrouve à F, on apprend un certain nombre de chansons et on les chante sur scène. [...] La chorale est facile à mettre en œuvre parce qu'on a les chants, on fait quelques répétitions en commun, donc ça c'est facile. » (E8)

Dans cette école, les projets sont facilités par des moyens octroyés notamment par la mairie. Les classes peuvent, plus facilement que dans d'autres écoles, bénéficier de bus gratuits, de salles de spectacle et d'intervenants extérieurs.

« Après, on a la mairie qui nous aide pas mal et il y a une association qui s'appelle G qui est à l'école, donc grâce à elle, on a la salle F, on a accès à des salles pour faire des représentations théâtrales, des choses comme ça. On est quand même aidés financièrement. [...] avec G c'est possible qu'il y ait des intervenants. [...]. Là, ici, c'est quand même autre chose, on a des bus à disposition si on veut visiter quelque chose, donc ça change les choses quand même. » (E8)

- Des freins structurels au projet

Au sein de l'équipe pédagogique, les enseignants ont des statuts antinomiques : certains sont enseignants formateurs, une majorité dans cette école, d'autres sont professeurs des écoles et représentent une minorité, c'est le cas d'E8.

« Les maîtres formateurs travaillent donc en lien avec l'IUFM³ et ils forment les jeunes, les PE2. Ils sont professeurs des écoles et ils ont passé un concours et ils sont habilités à recevoir des stagiaires, donc ils ont régulièrement des stagiaires qui viennent, font connaissance avec la classe. Ce sont des tuteurs, en gros. Ils sont déchargés un jour par semaine et ce jour-là, ils sont censés aller visiter les PE2 lorsqu'ils sont en stage en responsabilité. Et ils travaillent avec l'IUFM, parfois ils interviennent en formation. [...] Ils ont des indemnités, plus des indemnités de déplacement puis ils ont un jour de décharge par semaine. [...] Ils ont des modulatrices, ce sont des PE qui sont sur l'école et par exemple le lundi elles sont dans une classe, le mardi dans une autre... et comme ça, elles sont dans des classes différentes sur la même école. » (E8)

La minorité des enseignants qui ne sont pas des maîtres formateurs est une réalité au niveau du nombre, 6 pour 16, et semble l'être aussi en termes d'influence.

« Il y a beaucoup de maîtres formateurs, voilà. Dans ce bâtiment, on est 7 enseignants, il y en a 3 qui ne sont pas maîtres formateurs. Et dans le bâtiment en bas, il y en

³ La formation des professeurs ne se fait plus dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), mais dans les ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), depuis le 1^{er} septembre 2013.

a 12 avec la CLIS. On est un peu plus parce qu'il y a les modulatrices qui ne sont pas maîtres formateurs : il y en a trois. » (E8)

« Je vais vous donner mon point de vue à moi qui ne suis pas maître-formatrice. Notre avis compte peu, voilà. [...] Dans l'école, on ne se fait pas entendre. En fait, ça marche par affinités. A deux ou trois. » (E8)

Outre le statut des enseignants, l'école est vaste et la configuration des lieux s'organise en plusieurs bâtiments indépendants qui se font face. Les cours tiennent lieu de véritables frontières géographiques.

« Ah ben, c'est simple : les enseignants de l'autre bâtiment, je pense que je ne les vois qu'au repas de Noël quasiment... ou aux conseils d'école... [...] J'avais un CE2-CM1 dans ce bâtiment, tous les autres CE2 étaient dans l'autre bâtiment, je les ai quasiment pas vu de l'année. On est quand même partis en voyage scolaire ensemble mais... on a très très peu communiqué, très très peu échangé. [...] C'est vrai que la géographie des lieux rend cela très difficile. [...] Il y a des enseignants que je vois au conseil d'école ou au conseil des maîtres une fois par trimestre, et puis au repas de fin d'année à Noël. » (E8)

8.2. Une communication réduite

E8 relate une réalité quotidienne où les échanges entre enseignants, au niveau de l'école, sont limités.

« On travaille très rarement ensemble, en fait. On est obligé administrativement de faire des réunions, des conseils de cycle et de maîtres où on se retrouve à cette occasion là et puis c'est tout. » (E8)

E8 mentionne des échanges d'abord par affinité, puis professionnels.

« C'est par affinité, oui. Chacun voit. C'est vrai que la communication est difficile quand même, dans cette école, assez difficile. Après, pour ce qui est de la pratique pédagogique, quand on se retrouve à la récréation, à table, on va dire, « ça, ça a super bien marché », « ça, c'était la catastrophe »... on échange, on arrive à échanger quelques idées là-dessus. Ça c'est au café, au repas. En fait, il y a des difficultés matérielles, des difficultés de compatibilité d'humeur... » (E8)

8.3. Un échange à deux

E8 révèle cependant des interactions intéressantes avec une enseignante dont la classe est voisine et avec laquelle il y a échange de service.

«... avec ma collègue de CM1. Elle a un CM1-CM2 cette année. Je décroisonne avec elle en anglais. Je vais dans sa classe, donc elle connaît mes élèves, je connais les siens. Elle n'est pas maître formatrice et on arrive à faire des projets ensemble, on discute pas mal toutes les deux, on échange. Je fais des projets soit entre moi-même et les enfants, soit avec ma collègue avec qui je m'entends très bien. De temps en temps des projets à deux. » (E8)

8.4. Des projets pour la classe surtout

E8 exprime sa volonté de mener des projets pour susciter l'intérêt des enfants. Son objectif est de travailler avec et pour les enfants. Les projets sont, selon elle, un bon support. E8 en cite d'ailleurs de multiples exemples, en toute humilité. Pour E8, l'interaction a lieu avec les enfants.

« Pour la classe, oui, quand même. C'est bien parce que ça fait du sens, en fait, ça permet de lier certaines matières, ça fait du sens. [...] Des fois, on peut avoir des projets et les enfants n'adhèrent pas, donc le projet s'essouffle. C'est difficile parfois de mener un projet jusqu'au bout, je trouve. C'est difficile de prévoir un projet tout seul, ça se fait avec les enfants, en fonction des années, des personnalités.

Moi, j'ai eu des projets qui ont plus ou moins avorté parce que ça ne prenait pas, parce que c'était très lourd, parce que ça n'apportait pas grand-chose. Par exemple, les arts visuels l'année dernière, on a fait ce château, ça s'est très bien passé. Les enfants ont adhéré tout de suite. Mais c'est un projet qui a duré plusieurs mois, qui nous a pris beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, donc, si ça ne leur avait pas plu, j'aurais jamais pu arriver au bout de la construction du château. Après, j'avais fait un projet sur l'eau et sur l'écologie. En fait, ça n'a pas intéressé les enfants plus que ça : au début, passionnés puis en fait... je pense que c'était trop long. Je n'ai pas pu arriver au bout.

Voilà, donc j'ai tendance à dire que je fais des minis projets, des gros projets sur une année, non. Par exemple, je fais un projet en sciences, on va étudier le système solaire, on va peut-être construire une maquette, il y a aura des maths, de la techno,... Pour moi, c'est un projet.

Après, ce n'est pas forcément un projet que je vais faire partager aux autres classes. Le projet sur l'eau qu'on n'a pas eu le temps de terminer, par exemple, je voulais terminer par une exposition. Bon, ça n'a pas pu se faire, je vais le retenter cette année. » (E8)

E8 nous présente de multiples projets qu'elle a menés pour sa classe.

« L'an dernier, j'avais fait un projet en art visuel autour d'un auteur qui s'appelle Claude Ponti, on avait illustré ce qu'on voulait au choix, on avait recréé tout un château qui fait bonbons, on participait à un concours... [...] j'avais vu ce concours, j'avais proposé aux enfants qui étaient d'accord, donc on s'est lancé dans le projet. On n'a pas gagné le concours, mais ... !! [...] Euh....il y a trois ans, je n'étais pas ici mais dans le Médoc, j'avais des CP donc c'était différent, on avait écrit un petit livre qu'on avait illustré. Voilà, ça dépend, on fait de petits projets... j'avais fait aussi un voyage en Dordogne, j'avais des CE2-CM1. On avait travaillé tout ce qu'il y a autour de l'histoire... [...] Ah oui, sinon, il y a un projet qui se fait aussi ici depuis que j'y suis : on rencontre un auteur ou un illustrateur. Donc, on étudie ses livres, on les lit et puis après on prépare des questions, et puis il y a une rencontre qui se fait, donc cette année, je crois qu'on reçoit un illustrateur. » (E8)

Avec des propos prudents sur la réalisation de ses projets de classe, E8 nous communique la difficulté d'en mettre en place dans une classe.

« J'ai eu de projets qui ont plus ou moins avorté parce que ça ne prenait pas, parce que c'était très lourd. [...] C'est un projet qui a duré plusieurs mois, qui nous a pris beaucoup de temps, beaucoup d'énergie. [...] Je n'ai pas pu arriver au bout, [...] ça n'a pas pu se faire, je vais le retenter cette année. » (E8)

Selon E8, le travail en projet entre plusieurs classes ajoute de la difficulté.

« Et j'avoue que c'est difficile quand même à mettre en place en classe. Alors des projets de classe avec la classe, avec les enfants : oui. Après, des projets d'école à plusieurs instits, c'est déjà beaucoup plus difficile. [...] Alors un projet de classe comme illustrer un livre, participer à un concours, si les enfants ont envie, ça se passe sans problème. Ça se passe entre nous, on gère notre temps...

Après, avec les collègues, c'est une grosse école, la communication n'est pas évidente. Il y en a qui sont maîtres formateurs, d'autres qui ne sont pas maîtres formateurs, il y a des différences de statuts... [...]

Après, les projets entre les classes, c'est plus difficile parce qu'en fonction des caractères de chacun, c'est difficile de s'entendre, on n'a pas le temps. Il y a le soutien entre midi et deux, donc il faudrait rester le soir tard, on n'en peut plus parce qu'on est là depuis huit heures le matin, donc à 17h, on a eu les gamins toute la journée, on a mangé en une demie heure... C'est vrai qu'avant, on n'avait pas le soutien entre midi et deux, on avait un peu plus le temps. Donc, il y a aussi une question matérielle. [...]

Ce qu'on fait entre plusieurs classes : la chorale, ça prend pas trop de temps puisque c'est quelque chose qu'on refait chaque année, c'est rodé. Mais après, faire un projet à deux, trois classes, ça demanderait du temps qu'on n'a pas forcément. Il y a les corrections, après il faut préparer les cours, on ne s'en sort plus quoi. C'est malheureux à dire parce que ça pourrait se passer autrement, je pense, mais c'est la réalité. » (E8)

8.5. Non influente ouverte à l'influence

Sur la question claire de l'influence, E8 affirme ne pas influencer les autres classes.

« Non, non. Non... Les enfants, c'est sûr qu'ils sont contents de faire du théâtre, des voyages scolaires. Au niveau du travail de l'enseignant, non... » (E8)

En revanche, à plusieurs reprises, E8 relate des expériences desquelles il a tiré parti pour sa classe. Nous pouvons ainsi dire qu'E8 est ouvert à des influences extérieures.

« Par exemple en chorale, ça a été mis en place bien avant que j'arrive, ça fait partie du rituel de l'école. Je me suis plus ou moins intégrée au projet. Ce sont des collègues qui sont à la recherche de chansons, qui s'occupent des musiciens. Donc, nous, on a juste à apprendre aux enfants et à les faire répéter. Donc elles, elles ont créé ce projet chorale il y a des années et c'est vrai que maintenant, ça s'est intégré dans la vie de l'école. C'est quelque chose qui a lieu tous les ans, c'est un rituel. Et comme c'est une grosse école, c'est un projet sympa parce que ça rassemble tous les enfants. [...]

Là, en ce moment, j'ai beaucoup de difficultés au niveau de l'orthographe parce que l'orthographe est catastrophique. Je ne sais plus comment faire, donc j'ai demandé à des collègues de me donner des petites pistes. Donc, il y en a une qui m'a dit « je fais une dictée tous les matins et je l'enrichis un peu plus tous les jours, je rajoute des mots... ». Donc, j'ai instauré ce rituel tous les matins, on prend cinq minutes, on fait une phrase. Donc, ça elle m'a dit que ça portait ses fruits, j'ai mis ça en place depuis hier.

Il y a des pratiques pédagogiques qu'on peut échanger comme ça. [...] L'an dernier, deux collègues un CM1, un CM2 ont monté une grosse pièce de théâtre avec de la chorégraphie, ça leur a pris l'année. C'était en lien avec le programme d'histoire-géographie, c'était un voyage dans le temps, ils ont travaillé tous les deux parce qu'ils s'entendent très bien, c'était un projet qu'ils avaient depuis l'année d'avant, ils y avaient travaillé en juillet-août, ça leur a demandé beaucoup de temps et d'énergie, c'était un super projet, mais, parce qu'ils s'entendent très bien, qu'ils se sont vus l'été, qu'ils ont pu ...

Ils referaient quelque chose comme ça, oui, je leur demanderai d'y participer, oui, parce que c'était un beau projet, qui avait fédéré les enfants, les parents aussi étaient ravis... » (E8)

II. Résultats de l'étude exploratoire

1. Analyse thématique des entretiens, analyse des données

1.1. La spontanéité révélatrice de certains mots

Nous choisissons de nous arrêter dans un premier temps sur l'analyse de certains termes utilisés par les enseignants que nous avons rencontrés. En effet, nous trouvons intéressante la contradiction suivante : nous attendions certains mots de la part des enseignants interrogés, qui ne sont pas venus spontanément, et, à l'inverse, d'autres ont été prononcés naturellement au cours de l'entretien bien qu'ils nous paraissaient moins évidents. Précisons cela...

- Le terme « projet »

Nous nous attendions, au cours de l'entretien à entendre être prononcé spontanément le mot « projet », dans la mesure où nous engageons l'entretien sur la manière de faire la classe. Il n'en a rien été. Aucun enseignant interrogé n'a prononcé le terme « projet » pour qualifier sa pratique pédagogique. Aucun enseignant interrogé ne place donc le projet comme support premier de sa pédagogie. En revanche, dès que nous abordions le sujet, tous nous ont parlés de projets de classe. Sans être une clé de voute, le projet de classe est tout de même bien une réalité pour la population d'enseignants interrogés.

Le tableau suivant répertorie les types de réponses données à la question sur « les axes principaux de votre pédagogie ».

Pédagogie de style « Ecole Nouvelle »	Pédagogie de style « classique »
- pédagogie différenciée E1, E2, E6, E8	- la rigueur, la discipline E3 et l'exigence E7
- pédagogie par objectifs E1	- pédagogie classique E4, E7
- l'expérimentation, la manipulation E3, E5	
- établir un climat de confiance dans la classe E4	
- travail en binôme E5	

Tableau 16 Inscription pédagogique de l'échantillon exploratoire

Quelle que soit la façon de le formuler par l'enseignant, le souci que la majorité évoque est la prise en charge de chaque enfant pour qu'il soit acteur de ses apprentissages : « *différencier les apprentissages* », « *faire des groupes de niveaux* », « *ne pas laisser un enfant sur le bord de la route* ». Toutefois, nous remarquons trois enseignants qui se présentent clairement dans un discours spontané différent.

E3 évoque la primauté qu'il accorde à l'autorité.

« *Les points principaux de ma pédagogie, c'est tout d'abord le règlement de la classe avec des sanctions. L'enfant doit savoir tout de suite ce qu'il peut faire ou ne peut pas faire.* » (E3)

Ce qui vient spontanément à l'esprit d'E7 est son exigence.

« *Je suis exigeant, je demande le plus possible, ... j'ai tendance à demander beaucoup, qu'on travaille le plus possible.* » (E7)

Ces traits relèvent de la rigueur et nous notons que ce sont les propos de nos deux enseignants hommes interrogés. Est-ce à dire qu'il s'agit de l'expression de la masculinité et que la pédagogie des enseignantes vise d'abord autre chose ?

Le troisième enseignant qui relève notre attention est l'enseignant E4. E4 s'expose d'entrée de jeu comme un enseignant qui « *travaille de façon classique, je ne me sens pas particulièrement innovante* ». Or, la suite de l'entretien avec E4 montre qu'il s'agit, au contraire, de l'enseignant qui porte le plus de projets de classe parmi les huit enseignants interrogés. Et c'est E4 qui initie ses propres projets, en contradiction avec les termes qu'il utilise pour se qualifier, ceci au début de l'entretien. Est-ce dans un souci de prudence dont il se libérera petit à petit sur la durée de l'entretien ?

Tout comme E4, E7 se dit classique dans sa façon de travailler. « *Je fais un peu vieille méthode, vieille France mais j'assume totalement* ». À la différence d'E4, E7 ne se contredit pas dans la suite de ses propos. Pouvons-nous imputer le rattachement à une pédagogie classique à l'âge de ces deux enseignants : 53 ans pour E4 et 47 ans pour E7 ? Nous ne le pensons pas du premier fait de l'incohérence d'E4 entre ses propos et ses actions.

Il faut attendre une durée moyenne des entretiens de trente minutes pour que la discussion tende vers les relations d'influence. Certains enseignants prononcent, d'eux-mêmes, des mots-clés qui permettent de prolonger naturellement l'entretien sur les questions d'influences sociales, guidées par l'interrogé.

- Le terme « interaction »

E3 parle véritablement d'interaction pour expliquer les fondements d'un projet.

*« C'est l'**interaction** des idées, des projets entre les personnes qui font se construire petit à petit le projet. » (E3)*

- Le terme « engagement »/« engagé »

À nouveau E3, enseignant le moins bavard de l'échantillon choisit ses mots et place de lui-même le projet sur le registre de l'engagement.

« Je me suis engagé à vouloir un projet donc je vais amener quelque chose. » (E3)

E4 est l'autre enseignant qui mentionne son engagement et sa motivation en termes clairs et ceci de façon répétée au cours de l'entretien.

« Mon engagement pour le conseil municipal et la motivation pour que ça dure deux ans, ce que l'enfant peut faire revenir de son expérience au conseil municipal, ça faisait partie des choses importantes. » (E4)

- Le terme « conflits »

Au sujet de l'élaboration de projets, E2 fait part d'une ancienne expérience vécue dans une école.

« Il n'y avait pas d'unité possible, pas de réflexion possible, on était dans le conflit tout de suite... des conflits d'intérêt... » (E2)

Le conflit n'est cependant pas à interpréter là comme conflit sociocognitif selon Moscovici (1979). Dans le cas d'E2, les conflits n'ont mené à aucun développement nouveau, aucun progrès comme l'entend Moscovici, aucune influence même indirecte, c'est-à-dire à répercussion éloignée dans le temps.

1.2. Les modes d'action vis-à-vis du projet

Nous avons pu distinguer, dans l'échantillon interrogé, des comportements différents d'action relativement aux projets et pour leur classe. Nous avons choisi de sérier les enseignants dans deux catégories : l'une en mode d'action « initiateur de projet », l'autre en mode d'action « suiveur de projet ».

- Les initiateurs de projet

L'initiateur de projet est l'enseignant créateur de projet de classe.

- Les suiveurs de projets

Au contraire, le suiveur de projet est l'enseignant qui n'initie pas de projet pour sa classe de lui-même, mais qui ne résiste pas et suit finalement des projets venus d'ailleurs et les décline plus ou moins au niveau de sa propre classe. Ces projets venus d'ailleurs sont soit des projets d'école actifs, soit des projets d'autres classes qui créent l'émulation.

1.3. Les relations d'influence

Nous désignons par « relations d'influence » le niveau de relation de l'enseignant, existant ou recherché, avec ses pairs, et dans le cadre d'un travail en projet. Nous retrouvons ici le modèle ternaire de Moscovici (1979) qui place les relations entre *alter* et *ego* par rapport à l'objet qui serait là le projet de classe, tout ceci dans le contexte école (*supra*, p. 90). Dans ce niveau de relation, c'est l'influence qui va nous intéresser. Nous allons donc pouvoir établir trois catégories selon un niveau de relation d'influence progressif : de l'influence inexistante, mais que nous préférons qualifier de potentielle, et nous dirons pourquoi, à l'influence avérée, en passant par un degré intermédiaire de relation d'influence instable attendue, espérée ou conditionnée, que nous expliquerons aussi.

- Les individualités

L'influence est inexistante selon les dires des enseignants concernés.

« *Je me suis isolée, je n'ai pas participé avec les uns et les autres. [...] parce que j'ai du mal à partager avec les collègues* » (E4).

E5 répond à la question sur l'influence par : « *Je ne sais pas [...] je ne crois pas* ».

Nous préférons dire qu'elle est potentielle car nous sentons qu'elle est en fait conditionnée par le regard des autres enseignants de l'équipe desquels nous n'avons pas recueilli les propos. Cependant, l'entretien fait pressentir la potentialité de cette influence, si ce n'est directe, indirecte au sens de Moscovici (1979). L'influence s'est produite dans le passé (E4 et E5) et pourrait donc se produire à nouveau si le contexte le permet, pas du fait de l'enseignant.

« Ça tient aux personnes. J'avais cette position un petit peu phare dans cette école. C'est vrai que dans le quartier on savait que ça réussissait dans ma classe, voilà. Je pensai avoir une certaine influence, une certaine aura... » (E4).

« J'ai eu un projet une année sur les oiseaux qui est devenu projet d'école et collège. » (E5)

L'influence peut aussi s'exercer de façon négative. E7 est en situation de dissonance, ses actions ne sont pas en accord avec lui-même, il se soumet à la majorité, au groupe. Cela rappelle la soumission librement consentie de Beauvois et Joule (2002) qui « nous conduit à agir à l'encontre de nos attitudes, de nos goûts », selon les auteurs.

E7 résiste, il déclare : *« je n'aime pas ce qui est imposé, déjà. »* Pourtant, E7 va se soumettre au projet d'école, à la majorité.

« Donc, là, le projet c'était l'alimentation. Il va falloir, en effet, que je me penche sérieusement sur un travail spécifique à l'alimentation. [...]. Oui, en éveil, oui, sur la nourriture, l'équilibre alimentaire, sur la chaîne alimentaire peut-être entre les animaux, c'est comme ça que je le vois. » (E7)

Toutefois, s'il exprimait sa dissonance, on peut se demander s'il ne pourrait pas exercer une influence comme le laisse penser cette expérience relatée.

« Je lui ai dit « arrête, viens dans ma classe, tu verras, les tables, elles sont comme ça, comme ça, comme ça, personne se regarde », c'est c... mais au moins...chez moi, il n'y a pas de groupe, au maximum, on travaille à deux, et encore, pendant dix minutes, pas plus... certainement pas une heure, parce qu'après qu'est-ce qui se passe ? au bout d'une heure, qu'est-ce qui est sorti de là ? rien, du b..., et comme travail : rien. Résultat des courses : une heure de perdue dans le b....

La gamine, elle pleurait. Je lui ai dit : « tu arrêtes, tu remets les tables comme elles étaient, tu arrêtes », « oui, mais on m'a dit ça à l'École Normale », « oui, ça marche dans des classes de quinze, dans des classes à C... parce qu'il y a des classes qui savent se tenir, sinon ça marche pas ». En tous cas, c'est prendre beaucoup de risque, en tous cas, ça vaut pas la peine de pleurer. » (E7)

Dans le cas des enseignants E4, E5 et E7, il existe une activité pédagogique certaine qui se limite à la classe, à ses élèves, à ses parents d'élèves. Nous pouvons parler de « station classe » car l'influence n'entre pas dans les autres classes.

- Les enseignants en attente d'influence

Certains enseignants de notre échantillon ont manifesté, au cours de l'entretien, la volonté de s'intégrer à un groupe d'enseignants porteurs de projets. Ces enseignants sont à la

recherche de stimulation pour mettre en place des projets. Ils sont en attente d'influence, ouverts à la relation d'influence, prêts à la saisir comme une occasion dynamique. E3 affirme :

« Moi, j'aime bien me mettre dans un projet mais il ne faut pas que je sois seul. J'aime bien être avec une ou deux personnes, j'ai besoin d'être stimulé. » (E3)

E8 déclare porter difficilement des projets de classe qui n'aboutissent pas toujours. En revanche, E8 reconnaît l'intérêt du projet pour les élèves et recherche l'influence d'autres enseignants de l'équipe.

« L'an dernier, deux collègues un CM1, un CM2 ont monté une grosse pièce de théâtre avec de la chorégraphie, ça leur a pris l'année. C'était en lien avec le programme d'histoire-géographie, c'était un voyage dans le temps, ils ont travaillé tous les deux parce qu'ils s'entendent très bien, c'était un projet qu'ils avaient depuis l'année d'avant, ils y avaient travaillé en juillet-août, ça leur a demandé beaucoup de temps et d'énergie, c'était un super projet, mais, parce qu'ils s'entendent très bien, qu'ils se sont vus l'été, qu'ils ont pu ... [...] Ils referaient quelque chose comme ça, oui, je leur demanderais d'y participer, oui, parce que c'était un beau projet, qui avait fédéré les enfants, les parents aussi étaient ravis... » (E8)

E2, à diverses reprises, mentionne sa préférence pour s'intégrer à des projets partagés.

« Je me suis greffée... mais ce n'était pas de mon initiative. [...] Ah mais cette année j'ai l'anglais !!! Mais bien sûr, j'ai l'anglais !!!

Alors, ce n'est pas un projet personnel mais c'est un projet qu'on a mené avec.... Alors, on est quatre enseignantes d'anglais à C, mais on est plutôt deux à être pleines de peps !! Il y en a une qui ne fait que dans sa classe, en CM1 mais elle est pleine de motivation et elle est prête à faire avec nous mais comme elle n'a qu'une classe, elle ne le voit pas pareil, en plus c'est sa propre classe. Mais elle a fait la formation comme moi, après moi j'ai les CE1 et ma classe, et après, l'autre qui carbure, elle a tout le cycle 3, et après, il y en a une autre qui a les deux CP et la moyenne section. [...] on est très pêchues..., donc on a décidé de faire une journée anglais.

C'est H qui a eu l'initiative mais moi je suis partie à fond dedans. [...] Nous, on était prêtes à tenir une réflexion à travailler dessus mais pas à porter le projet, c'était trop lourd. Et donc, on a demandé s'il fallait un intervenant extérieur... » (E2)

Les enseignants en attente d'influence sont volontaires, mais, le contexte ne les porte pas toujours jusqu'à la réalisation aboutie de projets de classe, en relation avec d'autres.

- Les enseignants en interaction

Dans cette troisième catégorie de relations d'influence, l'influence est avérée. Elle fonctionne sous forme d'aller-retour dans l'école. L'ensemble de l'équipe est concerné. Le circuit de ces interactions est installé dans l'école, il n'y a pas de sens limité ni prédéfini des interactions. Les influences circulent d'une classe à l'autre, de façon apparemment naturelle et sans effort, pourrait-on dire idéale ? A quoi cela tient-il ? Taille de l'école et place, leadership de la direction : soit leadership très fort, soit pas de direction, autogestion de l'équipe ? Dans ce type de relation d'influence, il est difficile de savoir qui est la source et qui est la cible d'influence véritablement. Dans les faits, les cibles et sources deviennent sources et cibles à leur tour de façon très mouvante, en circuit école. E1 l'explique de la façon suivante.

« Quand il y a projet de classe qui devient même projet d'école, [...] il y a un fil conducteur qui nous anime un peu plus [...] Parce que tout le monde est impliqué, toutes les classes sont impliquées, donc on va essayer de trouver des activités, des thèmes sur lesquels on va pouvoir toutes travailler pour qu'il y ait une continuité entre les maternelles et le CM2.

« Ça devient projet d'école parce que tout le monde est impliqué dans la même direction sur un même sujet. [...] c'est un moment où on a besoin de beaucoup se rencontrer, de beaucoup échanger par rapport à l'exploitation avant, pendant et après de ce voyage. C'est un moment de réflexion et dynamique, vraiment. [...] Ça crée une dynamique, un dynamisme intéressant. Ça crée une émulation et puis on sait pourquoi on est là, on a l'impression de faire un peu un bloc, tout le monde se sent concerné et tout le monde a envie d'y mettre sa petite touche personnelle. Alors, ça nécessite encore une fois beaucoup de réunions, il faut vraiment se mettre d'accord sur ce que l'on veut, ce que l'on veut faire mais je trouve cela très porteur. » (E1)

L'enseignante E6 présente par ailleurs le mode de fonctionnement de son équipe autour du projet.

« Donc, en général, on part sur des pistes en disant pourquoi pas... et puis chacune y va de ses expériences d'enseignantes ailleurs, il y en a qui ont suivi des formations spécifiques, ce sont des conversations nourries où chacune fait partager ce qu'elle sait. Ça permet de dire que telle idée est beaucoup trop ambitieuse... tout de suite... Et puis, ce qui est riche, ce sont des conversations d'échanges. Encore une fois, c'est lié à l'équipe. Moi, par exemple, une année on a fait les sciences et j'ai dit qu'il allait falloir m'aider parce que ce n'est pas mon domaine, et voilà, après il y a toujours une conversation intéressante parce que chacune a ses richesses et fait partager. » (E6)

Dans les propos des enseignants qui fonctionnent en interaction dans leurs écoles, nous retrouvons des notions de psychologie sociale. E1 parle de conflit sociocognitif constructif.

« Il faut se forcer à être à l'écoute de tous et à avoir une animation pédagogique, à critiquer positivement ou négativement, à voir ce qu'on peut faire. Ça, c'est important. » (E1)

E1 mentionne l'importance des interactions entre enseignants.

« Cela a permis des échanges pédagogiques, on s'est dit qu'on pourrait faire ci ou ça. »

E6 insiste sur les échanges entre les personnes, tout au long de son entretien, et parle même de « lien ».

« Encore une fois c'est l'histoire du lien entre les unes et les autres, c'est l'entente. » (E6)

Enfin, E1 explique la quête de consensus au sein de l'équipe.

« Il n'y a jamais eu d'opposition pour quoi que ce soit dans l'école, [...] Il n'y a pas de confrontation chez nous, pas d'affrontement. [...] On essaie de faire en sorte que tout aille bien, on n'a pas besoin d'être en confrontation mais c'est vrai qu'on essaie d'homogénéiser nos humeurs et nos tempéraments. » (E6)

E6 en parle à son tour.

« Ça se décide très bien. [...] Chacune se sent suffisamment à l'aise pour dire ses demandes et ses envies de faire. Tout le monde est à l'écoute et on y arrive... » (E6)

2. Catégorisation des résultats exploratoires au regard de notre objet d'étude

Voici l'analyse des résultats des huit entretiens de notre première phase exploratoire, récapitulée dans le tableau 16, ci-après.

En croisant les trois types de relations d'influences avec les deux modes d'action des enseignants en matière de projet de classe, nous obtenons six catégories d'enseignants pour lesquels nous allons détailler les profils à partir des propos recueillis :

- les engagés
- les réticents
- les pragmatiques
- les idéalistes
- les influençants-influencés
- les influencés-influençants

M O D E D' A C T I O N	RELATIONS D'INFLUENCES			
		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés E4, E5	Les pragmatiques E3, E8	Les influençants- influencés E1
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents E7	Les idéalistes E2	Les influencés- influénçants E6

Tableau 17 Récapitulatif des profils répertoriés

2.1. Les engagés

Ce sont des enseignants qui sont initiateurs de projets pour leur classe, quel que soit le contexte environnant, le contexte école. C'est le cas des enseignants E4 et E5. E4 déclare : « moi, c'est même pas la peine de me dire d'en faire un, je le fais de toute façon. »

L'influence de ces personnes a été avérée mais est aujourd'hui en station classe, potentielle. Leur engagement dans le projet de leur classe est personnel. Il relève soit de la culture, soit de l'engagement vis-à-vis des enfants, citoyens de demain. E4 ajoute :

« Mon engagement pour le Conseil Municipal et la motivation pour que ça dure deux ans, ce que l'enfant peut faire revenir de son expérience au Conseil Municipal, ça fait partie des choses importantes. [...] Je prends des choses qui pour moi font écho ».

Arrivé cette année dans une nouvelle école, E5 a interrogé sa nouvelle équipe sur le projet, dès la réunion de prérentrée.

« J'étais habituée à fonctionner comme cela. » (E5)

Les moyens pour mettre en œuvre leurs projets de classe ne sont pas importants, ces enseignants n'attendent rien ni de l'école, ni d'associations, ni de l'Education Nationale pour

conditionner l'aboutissement de leurs projets. Les moyens mis en place viennent souvent de ressources personnelles gratuites trouvées, de la « débrouillardise » de ces enseignants. E4 nous confie :

« Je connais le consul du Bénin pour des raisons personnelles, [...] J'ai pris contact avec un juriste, ami... » (E4)

Pour E5, il s'agit du même comportement évoqué.

« J'ai trouvé, par l'intermédiaire d'une amie, un étudiant [...] je travaille avec lui [...] Gratuitement... ». Sur un autre projet sur les oiseaux, E5 avait fait appel à « un intervenant bénévole » trouvé « par l'intermédiaire de ma sœur. » (E5)

Les projets sont initiés sans contrepartie attendue de la part de ces enseignants, dans une indépendance de moyens qui les libère aussi de toute contrainte d'équipe. E4 nous dit :

« Maintenant, je m'en fiche, c'est du temps perdu, de toute façon, quand on réussit [...] on fait tout pour vous casser [...] et donc, maintenant, je roule pour moi... ».

L'intérêt réside, pour ces enseignants dans leur engagement, dans la recherche de sens pour leur pratique.

2.2. Les réticents

Ces enseignants sont suiveurs de projets. E7 illustre ce profil d'enseignants. L'influence qu'ils exercent sur les autres enseignants de l'école reste potentielle. Il existe une dissonance en eux. Ils sont réticents au projet et le disent de plusieurs manières.

« Le mot « projet », moi, euh, je ne suis pas un fanatique du mot projet. [...] Je ne suis pas la bonne personne pour vous parler de projets. Si c'est ça le thème de la discussion, c'est mal barré... Dans chaque école, il y a un projet... en plus, il faut faire quatre ou cinq pages, l'envoyer je ne sais pas où, à chaque fois, vous savez, c'est une corvée... [...] On sait que ça sert à rien. » (E7)

La vision du métier du réticent est très rationnelle, réaliste.

« Mon programme, c'est que quand ils sortent de chez moi, au CEL, ils sachent se débrouiller. Et qu'on vienne pas me dire après, « ah oui mais vos anciens élèves, ils ne comprennent pas si ou ils n'ont pas vu ça ou ils sont nuls... ». Non, moi je veux que sorti de chez moi, on sache se débrouiller. Donc c'est ça mon projet. [...] Chacun, dans sa classe, a déjà suffisamment à faire... déjà à gérer sa classe... [...] Tout le monde s'en fiche ! Tout le monde s'en fiche ! à part un ou deux que ça intéresse mais je vous dis. [...] Ce sujet a été trouvé on ne sait pas par qui mais, on va le faire, on va se greffer mais tout le monde s'en

fiche, c'est parce qu'il faut faire un projet ! On a suffisamment de choses à faire en classe pour s'occuper sans qu'on se rajoute des projets... » (E7)

Pourtant, paradoxalement, le réticent se soumet au projet d'école.

« Je vais réussir à me greffer sur un projet collectif, un projet de l'école. [...] Je ne vais pas me plaindre, j'ai rien dit et je ne dirai rien. Je sais que quand on dit quelque chose, c'est souvent amplifié, c'est transformé, alors ça vous retombe dessus. Donc, j'ai pris l'habitude de ne rien dire. » (E7)

Il existe la crainte de prendre des risques pour les élèves. Le projet de classe est jugé trop risqué, trop utopique, impossible à faire coller avec une réalité de groupe classe et le quotidien d'un enseignant qui manque de temps. Pour les réticents, le mot « projet » est associé au « projet d'école », lui-même associé à « obligation ».

2.3. Les pragmatiques

Tels E3 et E8, les pragmatiques sont des enseignants qui initient volontiers des projets dans leur classe mais avec des collègues.

« J'aime bien être avec une ou deux personnes, j'ai besoin d'être stimulé » (E3).

Le soutien d'autres enseignants les stimulent. Ils sont en attente de cette influence, de cette émulation. Ils attendent une réciprocité, un échange dans le partenariat.

Selon E3, *« si les autres m'influencent, c'est que moi j'influence. [...] parce que quand on est à deux, c'est un peu comme si on avait des comptes à rendre [...] je vais amener quelque chose. Donc j'attends d'elle aussi qu'elle amène quelque chose... ».*

Pour E8, *« c'est quand on discute entre nous, on va parler des difficultés, on se dit « ah ben tiens je fais ça », « ah, ça m'intéresserait », et puis on finit par mettre des choses en place ensemble. Après, le fait de décroiser aussi, je vais dans sa classe faire l'anglais pendant qu'elle vient dans la mienne... Comme elle avait un projet théâtre, avec sa classe, finalement on s'est dit « tiens, si on intégrait aussi ma classe », donc pendant que je fais l'anglais dans sa classe, elle leur fait travailler des fables pour pouvoir ensuite les intégrer dans son spectacle. Donc on fera ensuite des répétitions ensemble. Moi, si elle me demande de faire autre chose en théâtre, si elle n'a pas le temps (parce que c'est deux fois ¾ d'heure), je fais ce qu'il faut.*

Le fait de décroiser, ça aide parce qu'on connaît les élèves des deux classes. [...] C'est bien parce que ça fait du sens, en fait,... Après, je pense qu'il ne faut pas travailler non plus qu'avec des projets parce qu'on ne s'en sort plus, parce que c'est quand même beaucoup, beaucoup de travail. Mais, oui, je pense que ça vaut le coup. » (E8)

C'est ainsi que les pragmatiques ne sont pas des « suiveurs de projet » mais participent à l'élaboration avec d'autres. Il existe chez les pragmatiques une vision réaliste de la mise en place des projets qui ne les dissuadent pas pour autant mais qui les pousse à susciter l'influence, l'interaction avec une ou deux personnes.

2.4. Les idéalistes

Les idéalistes, comme E2, sont des suiveurs de projet qui ont une attente forte d'influence.

« Mais ce n'est pas mon initiative, mon initiative cette année, c'était déjà d'émerger, de réussir à tenir. Quand vous débarquez dans une école, il y a tellement de trucs qui vous tombent sur le coin de la figure, de façons de faire, l'allais pas me lancer... cette année, y a eu ce projet, j'ai dit très bien je cours avec... [...] C'est H qui a eu l'initiative mais moi je suis partie à fond dedans. [...] Oui, je cherche un faux soutien, c'est-à-dire que la motivation des unes parfois suffit à vous lancer quand on est toute seule à porter le truc. [...] l'énergie je l'ai, je cherche le démarreur, l'étincelle, le petit truc de départ. L'énergie, je pense que je l'ai si je suis portée par un projet qui me plaît. » (E2)

Les idéalistes disent ne pas être faits pour initier des projets, par expérience.

« Ma sortie a capoté et j'ai énormément regretté [...] Oui, oui, oui parce que je ne sais pas mener un projet comme ça. Je ne sais pas par où commencer, la moitié des trucs, ce sont des problèmes administratifs : où commencer, où téléphoner... L'an dernier, mon projet qui a capoté, je suis tombé complètement par hasard dans mon casier sur une information sur un endroit dans lequel on pouvait faire des classes vertes extraordinaires, et j'ai dit « je vais faire ça ».

Mais je suis tombée complètement par hasard dessus, maintenant l'idée, c'est, si je n'étais pas tombée dessus, comment faire pour connaître ces projets, ces choses extraordinaires qui sont proposées et dont on ne sait rien, alors que c'est génial. Alors, j'ai travaillé tout un trimestre sur la préhistoire, tout tournait autour de ça, d'ailleurs j'ai été inspectée à la fin et j'ai eu une super note, parce que c'était un projet, j'ai tout intégré dans ces dinosaures... Je trouve que c'est effectivement très bien, mais moi je suis au courant de rien, je ne sais pas où trouver des choses ... » (E2).

Cependant, ils appellent clairement à la réflexion pédagogique, ils aspirent à être absorbés par le dynamisme d'autres pairs. Dans ce cas-là, ils sont capables de donner des idées, leur avis pour faire avancer les choses mais refusent de porter la mise en place du projet.

« Oui, mais, moi j'ai embrayé illico, c'est mon dada, c'est pour cela que je suis partie de l'autre (école), c'est parce qu'il n'y avait plus rien pédagogiquement. Effectivement, les

anciennes, veulent retrouver cette réflexion pédagogique, moi, j'ai embrayé dessus c'est pas un problème pour moi. [...] quand j'étais à I, il y avait une maîtresse à mi-temps à C, on avait beaucoup discuté et elle me disait tout ce qu'elle faisait à C, comment les choses se mettaient en place, toute la réflexion qu'il y avait en amont, et je me disais « il me faut ça »... c'est-à-dire faire de la pédagogie juste pour faire de la pédagogie, non... maintenant, faire de la pédagogie pour aider un certain type d'enfant, je dis pourquoi pas... ce qui m'a désespéré à B, c'est qu'on n'a jamais pris le temps de réfléchir sur la pédagogie... » (E2)

Ils restent sur le plan des idées, de la réflexion et ont besoin d'appui au moment de la réalisation.

« Nous, on était prêtes à tenir une réflexion à travailler dessus mais pas à porter le projet, c'était trop lourd. Et donc, on a demandé s'il fallait un intervenant extérieur... parce qu'on comprend très bien que la direction ne se sente pas apte à le faire, et nous, c'est notre demande, quitte à ce qu'on ait un intervenant extérieur qui porte le projet pour nous, c'est-à-dire qui gère les réunions, qui fédère les réunions... [...] »

On n'attend que ça en fait. On n'attend que le petit pouce qui nous dise : « là, il y a réunion, pour telle date on fait ça, et puis qui gère les réunions, enfin celui qui anime, qui tient le projet... » Par exemple, on doit élaborer le livret de compétences, alors nous on voudrait quelqu'un pour mener cela comme un vrai projet. » (E2)

2.5. Les influençants-influencés

Les influençants-influencés sont des enseignants, tels E1, qui fonctionnent naturellement en interaction avec les autres enseignants de l'école. Les influences vont et viennent, *« je pense quand même qu'on a toute une influence l'une sur l'autre... » (E1)*

Toutefois, ces enseignants ont un profil dominant d'influençants car ils initient les projets et savent attirer à eux l'aval de leurs pairs.

« Moi je me souviens que j'avais envie qu'on travaille sur le milieu marin car cela me plaît beaucoup et puis en discutant avec les enfants quand ils racontent leurs vacances et qu'on se rend compte que certains ne connaissent pas le milieu marin, peu ou se limitent à aller à la plage ici, j'avais envie de les ouvrir à ce milieu. On est parti sur l'île d'Oléron car j'avais envie qu'ils découvrent l'île. J'avais parlé à mes collègues en disant que ce serait bien qu'au niveau géographique, les enfants sortent de la gironde, qu'on travaille sur le principe d'une île, donc j'avais déjà repéré les lieux, j'étais allée sur internet les centres agréés, etc... »

J'avais déjà mon idée, donc je leur en ai parlé. On est partie un mercredi sur les sites pour voir, sur lesquels je m'étais déjà rendue... [...] Oui, oui, le principe était de faire un bon restaurant à midi aussi. Donc on est parti, on a visité, on a émis chacune nos idées car moi,

maîtresse des grands et ma collègue, maîtresse des maternelles, il y a des choses pratiques qui m'échappent et c'est intéressant de voir ce qu'elle pensait des centres proposés. On a vu des animateurs, on a eu un tas d'éléments et au retour, on a mis tout ça à plat et donc, c'est à ce moment là qu'on a décidé du lieu et des pistes sur lesquelles on allait travailler. » (E1)

Le comportement de E1 tient de l'équité, « les gens sont davantage préparés à se soumettre à une influence, à changer car ils sentent qu'ils ne sont pas seuls à le faire. » (Moscovici, 1979, p. 153)

2.6. Les influencés-influençants

Les influencés-influençants, qu'illustre E6, sont des enseignants qui connaissent aussi une forme naturelle d'influences dans leur école, sous forme d'aller-retour, d'interactions. Cependant, dans leur cas, le profil dominant est celui de l'influencé. Ces enseignants sont davantage suiveurs de projets qu'initiateurs.

« On est quand même chacune plus ou moins spécialiste dans un domaine, un peu ressource dans l'école. [...] Moi, je suis tout le temps dans le doute, c'est mon tempérament. Finalement c'est assez riche parce qu'on se remet tout le temps en cause, tu vas taper à la porte d'à côté et voilà... Je suis en recherche, donc bien sûr on échange beaucoup, ça permet d'évoluer. » (E6)

3. Des éléments qui renforcent la définition des profils

3.1. Le mode langagier selon les profils

Le registre de langue utilisé par les enseignants au fil des entretiens vient appuyer la qualité de leur profil. Il nous a semblé utile d'en présenter une synthèse dans le tableau suivant.

Profil d'enseignants	Registre langagier	Citations
Influçants-influçés E1	Registre de l'action	<i>Les idées fusent</i> <i>Une dynamique (x4)</i> <i>Impliqué (x2)</i> <i>Très fédérateur</i> <i>Une émulation</i> <i>Très porteur</i> <i>La petite étincelle</i> <i>Leur donner envie</i>
	Registre professionnel	<i>Des arguments</i> <i>Critiquer positivement ou négativement</i> <i>Une ouverture d'esprit (x2)</i> <i>Un apport différent</i> <i>Pédagogie active et efficace</i> <i>Echanges pédagogiques</i>
	Registre de l'entente inter-personnelle	<i>Enthousiasme</i> <i>On peut discuter</i> <i>On s'entend bien (x2)</i> <i>L'équipe est essentielle</i> <i>L'ambiance</i> <i>Pas de tensions</i> <i>Jamais eu d'opposition</i> <i>Convivialité</i> <i>Lien amical</i> <i>Pas de confrontation</i> <i>Pas d'affrontement</i> <i>Etre à l'écoute de tous</i>

Influçés-influçants E6	L'association aux autres	Utilisation systématique du pronom « on » en réponse à une question personnelle
	L'échange comme valeur	<i>En équipe</i> <i>Une idée qui nous fédère toutes</i> <i>Des conversations nourries</i> <i>Chacune fait partager ce qu'elle sait</i> <i>Chacune a ses richesses</i> <i>Une entre-aide</i> <i>Rien n'est imposé</i> <i>Des concessions</i> <i>Tout le monde est à l'écoute</i> <i>Pas d'indifférence par rapport aux autres</i> <i>On est à l'écoute de l'autre</i> <i>L'histoire du lien entre les unes et les autres</i>
	Une attitude réflexive de sa pratique	<i>On réfléchit</i> <i>Ses expériences</i> <i>Des formations spécifiques</i> <i>On progresse au fur et à mesure des projets</i> <i>On se remet tout le temps en cause</i> <i>En recherche</i> <i>Ça permet d'évoluer</i>

Les pragmatiques E3, E8	La réciprocité	<i>E3 : avec une ou deux personnes, Stimulé Fait écho Les idées peuvent venir de moi je les soumets à l'autre Et inversement L'interaction des idées Je prends Elle me donne des idées Elle me stimule On est à deux Si on avait des comptes à rendre Un dialogue Si les autres m'influencent c'est que moi j'influence Ça dépend du caractère de la personne E8 : elle connaît mes élèves, je connais les siens On échange Pendant que je fais l'anglais dans sa classe, elle leur fait travailler les fables Si elle n'a pas le temps, je fais ce qu'il faut</i>
	La compétence	<i>E3 : une compétence Petre crédible Je me suis engagé E8 : on va parles des difficultés, on se dit « je fais ça », « ça m'intéresserait »</i>
	L'aide matérielle	<i>E3 : un spécialiste E8 : la mairie nous aide pas mal On a accès à des salles pour faire des représentations théâtrales On est quand même aidés financièrement C'est possible qu'il y ait des intervenants On n'avait pas de moyens donc on était limité au niveau des projets</i>
	Les affinités	<i>E3 : l'affinité avec les personnes Atomes crochus Relations humaines Je m'entends bien E8 : avec ma collègue avec qui je m'entends très bien C'est par affinité, chacun voit Avec des personnes avec qui on s'entend bien</i>

Les idéalistes E2	Phrases au conditionnel	<i>Je n'aurais jamais pensé J'aurais aimé qu'on m demande On voudrait en avoir un</i>
	Phrases négatives	<i>Je n'aurais jamais pensé Je ne suis au courant de rien Je ne sais pas par où commencer Ça n'aurait rien changé</i>
	Vision fantasmagorique de	<i>Ces choses extraordinaires</i>

	la finalité	<i>C'est génial L'idée géniale Pleines de peps ! Qui carbure Je cherche le démarreur, l'étincelle</i>
	Réalité lourde à porter	<i>Seule à porter le truc Un projet à porter, c'est impossible Pas à porter le projet</i>

Les engagés E4, E5	Un choix de projets engagés	<i>E4 j'ai participé au parlement des enfants Avec la mairie Avec le conseil municipal des enfants Avec l'unicef Avec le Bénin Sur la discrimination La députée de la 2° circonscription Qu'une classe prenne son cheval de bataille Des sans papiers Le développement durable Mon engagement pour le conseil municipal Ceux qui sont en difficultés La démocratie Garder cette vigilance Ma mission Des convictions</i>
	Le recours aux relations personnelles	<i>E4 : je connais le consul du Bénin pour des raisons personnelles J'ai pris contact avec un juriste, ami E5 : J'ai trouvé, par l'intermédiaire d'une amie, un étudiant Intervenant bénévole [...] par l'intermédiaire de ma sœur</i>
	L'investissement personnel	<i>E4 : ça a été mon sujet pendant les vacances de Noël On est allé deux fois à Paris, enfin, moi, j'y suis allée deux fois Je suis partie à Paris sur mes deniers Un enfant que j'ai sauvé E5 : Ça mange pas mal de temps</i>
	La solitude	<i>E4 je l'ai fait seule, dans une très grande solitude mais c'est pas très grave J'ai tout fait : l'organisation du voyage, les billets, les train Isolée E5 : Aucune... Ça ne se décante pas ... j'attends toujours</i>

Les réticents E7	La peur du risque	<i>Utilisation du mot « risque » X 9 Ça me rassure Ça les rassure On se bat X3 Faire attention à tout</i>
--------------------------------	--------------------------	---

		<i>On est tous très inquiets X2 On a tous peur de faire mal Leurs doutes Toutes ont peur Des doutes, des inquiétudes C'est lourd Je suis très tendu Je suis aux aguets Je me méfie de tout Je fais attention à ce que je dis, à ce que je fais</i>
	Le registre négatif	<i>Je ne me contente pas On n'était même pas au courant Qui ne veulent pas faire ça Qui ne font pas leurs devoirs Qui n'ont pas leurs affaires X2 Ne regardent pas le cahier N'achètent pas les affaires N'ont jamais leur ardoise N'ont jamais de feutres N'ont jamais de ciseaux N'ont jamais de règle On perd un temps ! On n'aime pas les choses imposées Ça ne sert à rien X2 Qui n'écoutent rien Les gamins ne vous écoutent pas Ils ne viennent plus Vous ne pouvez pas Je n'irai jamais Je n'y rentre pas Je ne veux pas Personne ne le lira Je ne suis pas la bonne personne On peut rien faire Chez moi, il n'y a pas de groupe Ça marche pas Il faut vite les oublier Je ne le fais pas assez Je n'aime pas avec la mienne Je ne l'ai pas trop vu Je n'aimais pas faire les maths On travaille pas trop en équipe, voire pas du tout On ne travaille pas ensemble On n'aime pas trop Je n'ai jamais fait de CP Ça n'a pas marché Il n'y avait jamais eu de retour On ne m'a jamais dit Jamais elles ne sont venues me voir On ne m'a jamais rien demandé Il ne faut rien dire Je ne vais pas me plaindre, j'ai rien dit et je ne dirai rien Je veux embêter personne Je ne sais pas où C'est une corvée ! Ça ne se passe pas comme ça Personne n'a envie d'être en</i>

	Le registre négatif (suite)	<i>réunion</i> <i>On n'a pas fini de manger</i> <i>On n'a pas envie de se retrouver en</i> <i>réunion</i> <i>Ce n'est pas le cas</i> <i>On ne se parle plus X2</i> <i>Ce n'était pas comme ça</i> <i>J'ai une vision très négative</i> <i>Je me plains pas</i> <i>Elle ne s'est pas laissé faire</i> <i>Elle n'a rien dit</i> <i>Personne ne l'a dit</i> <i>On ne fait que subir</i> <i>On comprend rien</i> <i>Il n'y a rien</i> <i>Qui ne sert à rien</i> <i>Ne genre de poste n'existe pas</i> <i>S'il n'y avait pas cet amour</i>
	La rigueur de l'école classique	<i>Je suis exigeant</i> <i>Le plus possible</i> <i>Vieille méthode, vieille France</i> <i>J'ai un programme</i> <i>J'ai le programme</i> <i>Il va falloir</i> <i>Gérer sa classe</i> <i>Gérer des gamins</i> <i>C'est plus les gamins d'autrefois</i> <i>Tout est devenu compliqué</i> <i>J'ai tendance à cloisonner</i> <i>Quand j'étais gamin, j'ai appris</i> <i>comme ça</i> <i>Etre maître chez soi</i> <i>Chacun a mis une chape de plomb</i> <i>autour de sa classe</i> <i>Je suis un vieux monsieur</i> <i>Ce n'était pas comme ça</i> <i>Les gosses sont devenus beaucoup</i> <i>plus durs à gérer</i> <i>Autrefois, ce n'était pas comme ça</i>
	Dissociation des convictions et des actions	<i>Tout le monde s'en fiche X3</i> <i>Par force</i> <i>Je n'aime pas ce qui est imposé</i> <i>On voudrait être libre un peu</i> <i>C'est une corvée</i> <i>Personne n'a envie d'être en</i> <i>réunion</i> <i>Je fais attention à ce que je fais</i> <i>Je n'ai aucune envie de rester</i> <i>On subit tout</i>

Tableau 18 Expressions langagières des enseignants selon leur profil

3.2. Un choix de thèmes de projets qui renforce les profils

Nous avons souhaité reprendre ce tableau complété des thèmes de projets. Ces projets sont ceux dont nous ont parlé les enseignants interrogés. Ce sont leurs projets de classe de cette année, ou les projets d'une autre année qui ont été menés jusqu'au bout, ou encore des projets d'école ou de plusieurs classes dans lesquels les enseignants ont/ ont eu une participation active au niveau de leur classe.

Ce tableau confirme le mode d'action des enseignants : les projets cités sont plus nombreux dans la partie « initiateurs de projets ». En outre, on peut noter la dominance de voyages scolaires dans les relations d'influences « influençants-influencés », ainsi que le choix de projets citoyens dans le cas des « engagés ».

M O D E D' A C T I O N	RELATIONS D'INFLUENCES			
		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés Le Parlement des enfants Partenariat avec le Bénin Livre de méthode de lecture Ecriture de contes et mise en scène Cinéma Sciences avec les petits débrouillards Sortie au Teich Les oiseaux	Les pragmatiques Calligraphie L'eau Chorale Littérature et arts visuels Ecriture d'un livre Concours illustration Rencontre d'auteurs Voyage en Dordogne Pièce de théâtre Le système solaire L'école d'avant	Les influençants-influencés Bordeaux (histoire de l'art et géographie) Voyage en Charente (développement durable et archéologie) Voyage sur l'île d'Oléron Voyage à Val Louron
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents L'alimentation	Les idéalistes Classe verte Livre inter-classes Permis de conduite Projet anglais	Les influencés-influénçants Fête de la géométrie Le carnaval des animaux de St Saëns Ecriture de contes

Tableau 19 Récapitulatif des projets de classe selon les profils

III. Analyse des résultats de l'enquête préalable

1. Confrontation avec les hypothèses

Dans un premier temps, confrontons les hypothèses que nous avons formulées aux résultats obtenus par les entretiens.

Nous avons fait l'hypothèse que certaines classes fonctionnent en projet. L'étude que nous avons menée sur un échantillon de huit enseignants, les plus variés possibles afin d'accréditer au maximum notre recherche, démontre que sept enseignants sur huit affirment mener des projets dans leur classe. Le huitième critique vivement le projet mais avoue de lui-même faire des choses dans sa classe pour se raccrocher au projet d'école.

Quels sont alors les projets de classe dont chacun parle ? Le tableau récapitulatif qui croise les données relatives aux modes d'action et aux relations d'influences présente à la fois des projets « personnels » (la participation au Parlement des enfants, le projet cinéma) et des projets « collectifs » comme les sorties ou voyages qui se prêtent à des organisations communes (partage des bus et remplissage des logements sur place pour optimiser les coûts).

Nous ne sommes pas en présence de projets de classe émis par les idées des enfants, comme le prônent les pédagogues précurseurs de la Pédagogie du Projet. En revanche, ces projets pensés par les enseignants placent bien l'enfant au centre de ses apprentissages, les activités qui s'y raccrochent laisseront la possibilité aux travaux de groupes ou initiatives des enfants. Ces projets font le lien entre la classe et l'extérieur, ils suscitent la motivation par le sens, il s'agit bien là de faire la classe autrement et d'ouvrir les enfants à l'œil critique, de former leur esprit à l'ouverture et à l'innovation.

La question sur les projets de classe a amené les enseignants à relater des exemples vécus. Chacun a fait part de son expérience en y intégrant des éléments qui permettent de détacher deux profils d'enseignants :

- ceux qui parlent de leurs projets de classe en y mêlant les autres enseignants rapidement, le sens pour les enfants, ce sont les initiateurs de projets.

- ceux qui présentent leurs projets de classe en disant très vite qu'ils sont lourds à porter et en insistant sur les conditions matérielles de réalisation, le temps passé, l'essoufflement de leur énergie, ce sont les suiveurs de projet.

Une autre hypothèse portait sur le travail en équipe en le présentant comme une réalité dans les écoles primaires. Or, seuls deux enseignants sur huit sont répertoriés dans le fonctionnement idéal en interactions fluides, en circuit école. Trois autres enseignants correspondent à « l'attente d'influence ». Ces derniers peuvent travailler en interaction mais celle-ci est conditionnée par l'entente, la compétence, la réciprocité. Dans cette catégorie, l'équilibre est instable et peut rapidement passer soit dans l'interaction en circuit école, soit dans l'individualité station classe. Enfin, pour trois enseignants encore, l'activité reste au plan de la classe. L'influence n'est que potentielle. Pourtant, ce caractère individuel ne va pas à l'encontre de l'innovation puisque, dans le cas des « engagés », l'initiation de projets renouvelés est importante et relève de valeurs de l'enseignant.

En somme, le travail d'équipe dans les écoles est loin d'être une réalité générale pour ce qui est du partage, des échanges, des interactions autour des projets de classe. Cela

dit, les projets de classe peuvent quand même se faire. Le travail d'équipe n'est pas une condition *sine qua none* à la mise en place de projets de classe.

2. Les résultats face aux données structurelles

Après ces différentes lectures de nos résultats, nous nous sommes interrogés sur les conditions d'existence des profils les plus dynamiques en matière de mode d'action et, par ailleurs, de relations sociales. Existe-t-il des points communs entre les enseignants initiateurs de projets ? Existe-t-il des points communs entre les enseignants en interaction circuit école ?

Parmi les initiateurs de projets, on retrouve des femmes (E4, E5, E8, E1) et des hommes (E3), des enseignants expérimentés (44 ans, 53 ans), d'autres plus jeunes (41 ans, 40 ans, 31 ans), des enseignants installés dans leur école depuis longtemps (14 ans, 7 ans, 5 ans), d'autres là depuis moins de trois ans (5 mois, 3 ans), des enseignants de petite école (4, 5 classes) comme d'école de taille importante (9, 14, 16 classes), des enseignants de zone urbaine (E8, E3, E4, E5) ou périurbaine (E1), des enseignants de quartiers favorisés (E3) ou défavorisés (E4). Nous ne pouvons donc pas tirer de causes extérieures à ce mode d'action. Sans doute cela vient-il de raisons intrinsèques à chacun. Un questionnaire ciblé permettrait de découvrir les qualités des initiateurs de projet.

En ce qui concerne les enseignants qui fonctionnent en interaction circuit école, un point important de convergence a été mentionné par les enseignants eux-mêmes : la petite taille de l'école, en tous cas ressentie comme telle de la part des enseignantes interrogées. E1 fait partie d'une équipe de cinq personnes et déclare : *« comme on est dans une petite structure c'est un peu différent, puisqu'on est cinq, et encore avant on n'était que trois »*. E6 est dans une école de huit enseignantes et dit *« on est une école à taille humaine, donc nous on a toujours un projet d'année au niveau de l'école, cette année par exemple, c'est la géométrie. »*

Cette question de la taille de l'établissement sous-tend la possibilité de relations d'entente amicales au sein du groupe d'enseignantes que les deux enseignantes concernées par la rubrique « interaction » mettent en avant.

Pourtant, nous retrouvons E4 dans la rubrique « individualité – station classe », sans influence avérée, bien qu'elle soit dans une école de quatre classes seulement. E7, dans la même rubrique de relations sociales, évolue dans une école de huit classes, comme E6. Même s'il apparaît aux enseignants que la taille de l'école favorise les interactions, on ne peut pas affirmer que, dans une école de petite taille, les interactions vont systématiquement fonctionner.

Trois autres points nous ont paru intéressants. D'une part, E6 impute la bonne entente, donc l'interaction entre les enseignantes, au rôle de la directrice de l'école .

« Elle vient d'une directrice qui nous soutient face aux parents quoiqu'il arrive. Après, on est une équipe qui communique. Quand quelque chose ne va pas, on se le dit. Déjà, on prend nos repas ensemble, je trouve que c'est très important. Il n'y a pas d'indifférence par rapport aux autres, si l'une est dans la panade, on va lui donner un coup de main. » (E6)

La directrice est présentée comme la personne qui prépare le terreau favorable aux interactions entre les enseignantes. Ce point-là mériterait d'être aussi étudié dans des prolongements de notre recherche. D'autre part, E6 mentionne la stabilité de l'équipe : *« On se connaît bien, il n'y a pas eu de mouvement depuis longtemps. »* Il serait intéressant par la suite, de rechercher si la stabilité de l'équipe enseignante joue toujours un rôle dans le développement des interactions entre enseignantes.

Enfin, en rapprochant les résultats du tableau des styles pédagogiques (*supra*, p. 33), on note que les enseignants qui se définissent clairement comme relevant d'une pédagogie « classique » dans leurs propos, appartiennent au type de relations d'influences « individualité - station classe », donc non influentes. Cela dit, E4, relève aussi de la pédagogie « École Nouvelle » et est initiatrice de projet. E7 se classe à la fois dans la pédagogie « classique », suiveur de projet et non influente : « individualité – station classe ».

La phase exploratoire ne nous permet pas de généraliser mais, si une étude quantitative abondait dans ce sens, pourrait-on en déduire que les suiveurs de projet, non influents relèvent systématiquement d'une pédagogie « classique », alors que l'inverse n'est pas le cas ?

Il semblerait qu'il existe :

- d'une part, des profils engagés d'enseignants qui pratiquent le projet de classe parce que cela fait partie de leurs valeurs personnelles. Les relations d'influences ne jouent là aucun rôle sur l'initiation des projets. Il s'agit d'enseignants indépendants. Cela concerne deux enseignants sur huit dans notre étude, une minorité.

- d'autre part, des profils d'enseignants sensibles aux relations d'influences pour mettre en place des projets pour leur classe. Ces enseignants représentent la majorité de notre étude : cinq sur huit. Le contexte école conditionne les relations d'influences pour ces personnes. On retrouve là :

- soit des enseignants sensibles à la verticalité, à la hiérarchie : en attente d'influence d'un expert (E2), ou sous l'influence du leadership de sa directrice (E6),
- soit des enseignants sous influences réciproques ou en interaction avec l'équipe pédagogique (E1, E2, E3, E6, E8)

Les enseignants peuvent passer d'une catégorie à l'autre, leur appartenance réside dans leur dominante mais n'est pas figée.

Autant les relations d'influences autour des projets de classe sont visibles au sein de la majorité des enseignants interrogés, autant la minorité n'a pas d'influence directe sur ses pairs.

3. Nos résultats et les styles de comportement qui influencent

Les relations d'influences autour du projet d'une classe à l'autre existent donc dans la plupart des cas. Nous pouvons en affiner la pertinence en croisant le fruit de nos recherches avec les apports théoriques de la psychologie sociale. Nous avons mis chaque enseignant interrogé en relation avec les styles de comportement énoncés par Moscovici (1979, p. 121), que nous avons présentés en première partie : l'investissement, l'autonomie, la consistance, la rigidité et l'équité. Nous avons repris notre tableau de synthèse des résultats, amélioré des styles de comportement dominants que nous observons chez chaque enseignant.

	RELATIONS D'INFLUENCES			
M O D E D' A C T I O N		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés Investissement (E4, E5) Autonomie (E4, E5) Consistance / rigidité (E4)	Les pragmatiques Autonomie (E3, E8) Equité (E3)	Les influençants-influencés Investissement (E1) Equité (E1)
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents Rigidité (E7)	Les idéalistes Aucun style de comportement distingué (E2)	Les influencés-influénçants Equité (E6)

Tableau 20 Récapitulatif des profils répertoriés et de leur style de comportement

Nous constatons que les initiateurs de projets font globalement preuve d'« autonomie » et d'« investissement », au sens de Moscovici (1979, p. 121). Sur le plan des relations sociales autour du projet, nous notons qu'avec les interactions apparaît l'« équité » comme style de comportement. Cette « équité » va dans le sens du dialogue, des interactions, du consensus. À l'inverse, au niveau des « stations classe », nous observons des comportements de style tellement « consistants » que pouvant être perçus comme « rigides » et donc bloquer l'influence, effectivement.

4. Les résultats et les normes sociales

Dans le processus d'influence, nos choix se font en rapport avec la norme sociale que nous adoptons en cette occasion : norme d'objectivité, norme de préférence, norme d'originalité. (Moscovici, 1979, p. 167). Nous avons fait correspondre ces normes avec les résultats de notre étude.

	RELATIONS D'INFLUENCES			
M O D E L E D' A C T I O N		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés Préférence (E4) Originalité (E5)	Les pragmatiques Objectivité (E3, E8)	Les influençants-influencés Objectivité (E1)
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents Objectivité (E7)	Les idéalistes Préférence (E2)	Les influencés-influénçants Objectivité (E6)

Tableau 21 Récapitulatif des profils répertoriés et normes sociales

Les normes de « préférence » et d'« originalité » sont privilégiées chez les « engagés ». Cela confirme une personnalisation forte des projets qu'ils initient. Les autres catégories d'enseignants font preuve d'« objectivité » pour la plupart, ce qui explique leurs relations sociales en interaction avec autrui. Les consensus se fait autour de l'objet projet. Les idéalistes, quant à eux, fonctionnent avec la norme de « préférence » par rapport à laquelle la relation sociale est conditionnée.

5. Les résultats et les modalités d'influence

Les travaux de Moscovici (1979, p. 181) ont élaboré trois modalités d'influence que peut prendre le consensus : la « conformité », la « normalisation » et l'« innovation ». Nous avons intégré ces modalités à notre tableau de résultats.

	RELATIONS D'INFLUENCES			
M O D E D' A C T I O N		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés Innovation (E4, E5)	Les pragmatiques Normalisation (E3) Conformité (E8)	Les influençants-influencés Normalisation (E1)
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents Conformité (E7)	Les idéalistes Conformité (E2)	Les influencés-influénçants Conformité (E6)

Tableau 22 Récapitulatif des profils répertoriés et modalités d'influence

Ce croisement permet de mettre en évidence que les « suiveurs de projet » recherchent le consensus dans la « conformité ». La majorité, l'autorité prime même si, dans le cas des « influencés-influénçants », les interactions en circuit école sont fortes et dans les deux sens. Nous remarquons en outre que l'« innovation » prend racine, certes chez les initiateurs de projet mais « engagés », c'est-à-dire en « station classe », dont l'influence apparaît comme bloquée, est peut-être indirecte. Les initiateurs de projet en relation sociale vont chercher le compromis, la modalité dominante est bien la « normalisation ».

En considérant ces résultats, l'innovation ne vient donc pas de relations sociales mais davantage d'une centration sur la classe et d'un engagement.

6. Les résultats et la Théorie de l'Élaboration du Conflit

En affectant les tâches distinguées par Perez et Mugny (1993) à notre tableau de synthèse, il apparaît une majorité de des tâches ancrées socialement : Tâches d'Aptitudes (TAP) et de Tâches d'Opinions (TOP). Il est donc cohérent de les retrouver en priorité dans notre tableau puisque l'étude tient compte des relations sociales dans les écoles.

M O D E D' A C T I O N	RELATIONS D'INFLUENCES			
		INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
	INITIATEUR DE PROJET	Les engagés TAP (E4, E5)	Les pragmatiques TANI (E3, E8)	Les influençants-influencés TOP (E1)
	SUIVEUR DE PROJET	Les réticents TONA (E7)	Les idéalistes TOP (E2)	Les influencés-influénçants TOP (E6)

Tableau 23 Récapitulatif des profils répertoriés et tâches

Les TAP, basées sur les compétences, se rencontrent plus fréquemment chez les initiateurs de projet et plus particulièrement chez les « engagés ». Pour ces enseignants, le travail autour du projet se fait bien selon des aptitudes particulières. Les influences qu'ont exprimées les « engagés » correspondent aux modalités de résolution des conflits décrites par Perez et Mugny (1993). En effet, dans certains cas, les « engagés » ont été influents, cela correspond à la « dépendance informationnelle » ou à la « généralisation en fonction de l'intensité de la pensée convergente » (Perez et Mugny, 1993, p. 40). Dans le cas de notre étude, les « engagés » se présentent en « station-classe », expression de la « décentration », d'une « pensée divergente », mais nous les sentons potentiellement influents.

Nous avons retrouvé les TAP chez les « réticents » mais pas de façon dominante et avec une déviance par rapport à notre objet d'étude. Ce sont des enseignants très critiques à l'égard du projet, projet d'école, qui se recentrent sur leur classe afin de mieux s'occuper des apprentissages fondamentaux des élèves. Les « réticents » sont dans les TAP vis-à-vis de l'exercice de leur profession, de leurs élèves. La tâche n'est donc plus le projet mais tourne autour des apprentissages fondamentaux. Ceci nous paraissait intéressant à mentionner. Toutefois, nous avons noté pour les « réticents » leur tâche dominante : tâche objective non ambiguë (TONA).

En effet, dans une TONA, l'individu cherche le consensus par l'unanimité autour de l'objectivité de jugements. C'est ce que recherche les « réticents » qui entrent dans un conflit tant relationnel qu'épistémique avant de suivre le groupe, de se soumettre à la pression.

Les « pragmatiques » se présentent comme des enseignants qui n'attendent pas de jugement d'opinion, ni de compétence dans leurs tâches. Ils ne sont ni dans le consensus, ni

dans le conflit qu'ils vont éviter. Leur divergence d'opinion tient de leurs préférences. Les tâches non impliquantes (TANI) correspondent au profil des pragmatiques même si l'on peut trouver aussi, chez eux, des Tâches d'Opinions (TOP). Compte tenu des différences de statuts des enseignants de l'école de E8, on trouve des traces de conflit cognitif-culturel, lié au hors-groupe.

Nous avons trouvé des Tâches d'Opinions (TOP) en majorité, chez les « idéalistes » et les « influencés-influençants ». Dans les deux cas, l'intra-groupe prend toute son importance, le contexte a du poids. Les enseignants ont besoin de s'identifier, les « utopistes » veulent passer d'une situation de hors-groupe, de différenciation sociale, à l'intra-groupe, à l'indissociation, tandis que les « influencés-influençants » y sont déjà bien ancrés.

Chez les « influençants-influencés », la compétence est importante au départ mais l'appartenance à l'équipe pédagogique l'est encore davantage. C'est la raison pour laquelle les TAP sont représentées ici mais derrière les TOP. La résolution du conflit se fait dans l'intra-groupe école et mène à l'approbation en termes d'influence. Les influençants-influencés utilisent même le terme de « communautaire » pour qualifier leur mode de fonctionnement.

En somme, les influences par les jugements, les opinions sont plus importantes pour les suiveurs de projet. En revanche, les initiateurs de projet tiennent davantage compte des aptitudes. C'est comme si les initiateurs de projet se suffisaient à eux-mêmes, tant qu'ils ont la compétence, ils ont une certaine indépendance. Les « engagés », chevronnés du projet, ne sont pas ancrés socialement par leurs opinions. Le jeu des influences est plus actif autour des opinions que des compétences. De même que des relations sociales actives autour de tâches d'opinions ne conduit pas toujours à l'initiation de projets (les « utopistes » et les « influencés-influençants »).

7. Conclusion de l'enquête préalable

La première étape exploratoire de notre recherche nous permet d'avancer sur plusieurs points. Tout d'abord, l'intérêt de notre sujet d'étude semble être justifié. Autour du projet de classe des enseignants s'organisent des relations sociales essentielles. Ces relations sont subtiles à révéler, à rendre visibles mais fondent la pratique des enseignants. Il est donc intéressant d'en étudier les mécanismes. À ce stade exploratoire, nous pouvons dire que des influences sociales peuvent exister autour du projet. Si tel est le cas,

- soit le projet est directement conçu à plusieurs, en interaction (cas des « influencés-influençants », fonctionnement intra-groupe), il se confond avec le projet d'école mais est réellement vécu dans les classes. Le contexte école a une importance forte : climat et direction,

- soit il est conçu par un enseignant qui suscite vite l'adhésion (cas des « influençants-influencés », fonctionnement intra-groupe), il se confond aussi très vite avec le projet d'école. Ce qui prime est la compétence de l'influençant, ainsi que sa reconnaissance sociale auprès de ses collègues.

Les influences peuvent être latentes, dans le cas des « pragmatiques » et des « utopistes ». Elles peuvent créer le consensus autour d'un projet en interaction avec d'autres classes mais l'indépendance est maintenue. Face au groupe, l'individualité est présente pour des initiatives plus personnelles.

Il existe aussi des cas où l'influence sociale est inexistante. Les enseignants fonctionnent là davantage par engagement : les « engagés », ou, par soumission librement consentie (Beauvois et Joule, 2002) : les « réticents ».

Notre étude exploratoire nous permet de mettre en évidence un deuxième point qui servira la suite de notre recherche. En effet, en questionnant les enseignants, nous réalisons la confusion fréquente entre projet de classe et projet d'école. Sous la dénomination de « projet », les enseignants placent des activités très diverses. Les questions des entretiens portaient sur le projet de classe, nous n'avons pas prononcé l'expression « projet d'école » pour éviter la confusion.

Toutefois, certains enseignants ont tout de suite associé leur projet de classe au projet d'école. Ceci illustre la réalité des écoles. Certains projets, partis de l'idée d'un enseignant, sont vite communiqués à d'autres enseignants qui décident d'y participer dès la conception. Faut-il parler de projet de classe ou d'école ? Il convient sans doute d'en dire que c'est un projet multi-classes, sans pour autant ajouter à la confusion et à la pluralité du mot « projet ».

Ces entretiens exploratoires montrent les deux dimensions de notre recherche : le projet de classe et le projet d'école. L'un et l'autre ne sont pas toujours nettement distincts pour les enseignants. Par la suite, nous devons veiller à ce qu'il y ait toujours une expression claire du projet, qui nécessite d'être précisé pour son contenu afin d'être défini, sans quoi tout peut-être projet.

Pour conclure, à la lumière de ces premières observations, nous avons fait le choix d'axer la suite de notre recherche sur une méthodologie mixte. Un travail quantitatif s'imposait afin de tenter de donner un aspect plus général à nos observations et une meilleure validité à nos conclusions. Ensuite, une étude qualitative à nouveau pourrait nous permettre d'affiner la recherche et de cerner le sensible des relations entre les enseignants qu'il est, à notre sens, difficile d'appréhender par une seule entrée quantitative. Nous chercherons ici à recueillir les données d'enseignants d'une même école afin d'essayer de comprendre les mécanismes au sein d'un groupe d'enseignant. Cela reviendra à suivre et à développer la deuxième étape que nous avons prévue dans notre méthodologie exploratoire et qui pourra, peut-être, être possible grâce au plus grand nombre de l'échantillon de personnes.

Chapitre 16 Étude approfondie, analyse mixte par croisement des données quantitatives et qualitatives

Voici le temps de l'étude approfondie de ce travail. Elle repose sur le croisement des données recueillies par questionnaire puis par entretien. Les résultats sont analysés par croisement des propos des entretiens avec les réponses des questionnaires. Ils sont présentés de façon mixte : les données quantitatives offrent une légitimité aux résultats dont l'interprétation fine provient des données qualitatives.

I. Taux de retour des questionnaires

Le protocole de recherche a permis de rassembler 105 questionnaires auxquels 61 « électrons libres » se sont ajoutés, administrés lors d'une formation d'enseignants. Cet échantillon global de 166 sera dissocié pour l'analyse du taux de retour. Les 61 questionnaires ont été administrés à un public de 61 enseignants, soit un taux de retour de 100 % pour cette population. En revanche, le nombre d'écoles auxquelles les enseignants se rattachent est inconnu ce qui ne permet pas d'exprimer le taux de retour proportionnellement aux écoles. Tout au long du reste de l'analyse, les résultats des « électrons libres » seront exprimés séparément du fait de leur non rattachement à une école en particulier. Au contraire, les résultats des 105 autres questionnaires seront exprimés école par école dans le but de tenter de mettre en évidence des fonctionnements d'école.

Concernant l'autre partie de notre échantillon, les 105 questionnaires retournés sont répartis sur 31 écoles. Ces 31 écoles représentent un potentiel de 287 enseignants sur lesquels 105 ont accepté de remplir le questionnaire. C'est un taux de retour de 36,59 %. Toutefois, certaines écoles n'ont retourné aucun questionnaire. C'est le cas des écoles Z, Z1, Z2, Z3, Z4 et Z5. Ce sont des écoles qui sont presque toutes de petites tailles, et presque toutes de milieu difficile. Nous n'avons pu nous rendre dans aucune des six. Nous n'avons pas obtenu la direction au téléphone pour cinq d'entre elles, pour la sixième, oui, mais les enseignants n'ont pas répondu.

Par conséquent, si les 105 questionnaires sont ramenés aux écoles dans lesquelles ils ont été passés strictement, cela fait un retour de 105 sur 25 des 31 écoles, pour un potentiel de 246 enseignants, soit un taux de retour véritable de 42,68 %.

ECOLES	Nbre d'écoles	Nbre de retours de questionnaires	Nbre total d'enseignants	Pourcentage de retours
Passation en écoles	31	105	287	36,59 %
« électrons libres »	n.c	61	61	100 %
ECHANTILLON TOTAL	-	166	348	47,70 %

Tableau 24 Totalité des questionnaires

Ce taux de retour moyen mérite de s'arrêter sur le détail école par école et d'observer leur réactivité tant les écarts entre elles peuvent être importants. Le tableau 25 ci-après recense pour chaque école le nombre de questionnaire retourné au regard du nombre total d'enseignants sur l'école, soit le nombre de questionnaire retourné relativement au potentiel maximum de l'école.

1. Une incidence relative des modalités de passation du questionnaire

Les obstacles à l'administration des questionnaires ont été multiples comme nous avons pu l'exposer précédemment dans les modalités de passation. À la suite d'une demande écrite faite aux directions d'école, nous avons cherché à prendre contact par téléphone pour négocier notre venue à l'école, sur un temps de réunion ou de pause méridienne qui nous aurait permis de rencontrer directement les enseignants, sur leur lieu de travail, et de repartir avec les questionnaires complétés.

Nous aurions pu penser, *a priori*, que les écoles de notre échantillon, citées parmi les équipes « moteur » en termes de projet par l'Inspecteur Académique, seraient celles qui nous retourneraient le plus de questionnaires, parce qu'elles auraient pu se sentir plus concernées que d'autres à la lecture du questionnaire. En dépit de toute attente, ces écoles A, B, C, D, E, F, M, N, O, Z et Z1 ne sont pas toutes celles qui ont le plus répondu, au contraire. Certes, une large majorité des enseignants des écoles A, E et F ont répondu. L'école B offre un taux de retour de 42%, puis les autres ont des taux de moins de 21%. Les écoles Z et Z1 n'ont d'ailleurs retourné aucun questionnaire.

Cinq écoles ont accepté que nous nous rendions sur place et que nous administrions les questionnaires directement aux enseignants. Ce sont les écoles A, F, G, P, V et W, grisées sur le tableau suivant. Dans les écoles A, F, G et P, en notre présence, les enseignants ont tous répondu ou presque, à un près. Pour l'école A, il s'agissait d'un refus manifeste, et exprimé devant nous, de ne pas répondre, « par principe ». Pour les écoles G et P, l'enseignant qui n'a pas répondu était absent ce jour-là et n'a pas renvoyé le questionnaire que nous avions laissé à son attention. Les écoles V et W présentent un taux de retour moindre. Pourtant, en nombre de questionnaires, le retour est honorable, 12 et 9. Ce sont des écoles au grand nombre

d'enseignants, composées d'enseignants à temps partiels pour certains, qui étaient absents lors de notre passage et qui n'ont pas renvoyé de questionnaires non plus, en dépit de nos relances et nouveaux passages.

Les autres écoles de l'échantillon n'ont pas accepté notre présence dans l'établissement. Toutefois, cinq d'entre elles, les écoles E, J, K, T et U, grisées sur le tableau, offrent un taux de retour de plus de la moitié des enseignants. Ce sont des écoles qui ont « joué le jeu » en nous retournant les questionnaires par mail ou courrier, sans que nous n'ayons de lien particulier avec elles. Finalement, notre présence dans les écoles a aidé à s'assurer d'un taux de retour satisfaisant, sans que cela ne soit indispensable pour d'autres.

ECOLES	Nbre d'écoles	Nbre de retours de questionnaires	Nbre total d'enseignants	Pourcentage de retours
A	1	11	12	91,67%
B	1	3	7	42,86%
C	1	3	14	21,43%
D	1	1	12	8,33%
E	1	6	8	75,00%
F	1	3	3	100,00%
G	1	8	9	88,89%
H	1	2	6	33,33%
I	1	4	16	25,00%
J	1	4	7	57,14%
K	1	1	1	100,00%
L	1	1	4	25,00%
M	1	4	20	20,00%
N	1	1	7	14,29%
O	1	1	8	12,50%
P	1	7	8	87,50%
Q	1	4	14	28,57%
R	1	2	6	33,33%
S	1	4	14	28,57%
T	1	6	7	85,71%
U	1	3	6	50,00%
V	1	12	18	66,67%
W	1	10	16	62,50%
X	1	2	14	14,29%
Y	1	2	9	22,22%
INTERMÉDIAIRE	25	105	246	42,68%
Z	1	0	10	0,00%
Z1	1	0	7	0,00%
Z2	1	0	3	0,00%
Z3	1	0	4	0,00%
Z4	1	0	4	0,00%
Z5	1	0	13	0,00%
TOTAL	31	105	287	36,59%

Tableau 25 Détail des retours de questionnaires par école

2. Une corrélation relative entre questionnaires et entretiens

Les entretiens découlent de la passation des questionnaires, de la liberté des enseignants à renseigner leurs coordonnées dessus et à accepter de nous consacrer un

entretien. Nous pouvions supposer, à nouveau, que les enseignants des écoles jugées « moteur » pour les projets, les écoles M, C, A, Z, D, B, F, N, O, Z1 et E, seraient les écoles dans lesquelles les enseignants accepteraient plus que d'autres de partager leur expérience. Ce ne fut pas le cas, comme lors de l'administration des questionnaires.

Cette réserve de la part des enseignants de ces écoles montre que, soit les écoles ne sont pas vraiment « moteur » sur des projets et ne veulent pas s'exprimer sur le sujet par manque de pratique et de connaissance, d'intérêt peut-être aussi, soit ce sont des enseignants d'équipes réellement « moteur » mais qui ne sont pas intéressés par l'échange sur leur pratique, comme si ils étaient indépendants, pratiquaient le projet au sein d'équipe dynamiques en la matière sans rechercher à s'ouvrir sur le sujet. Nous pencherions pour la deuxième interprétation tant nous ne remettrions pas en question le jugement d'un Inspecteur Académique, connaisseur de terrain de ces écoles.

Dans le tableau 26 suivant, nous avons recensé le nombre d'entretiens par école. La vingtaine d'entretien ainsi rapportée à l'échelle de chaque école est un indicateur qui peut nous permettre d'entrevoir pour quelles écoles nous pourrions avoir une analyse la plus fine des processus, au regard du taux de participation à l'étude. Nous avons choisi de mesurer la corrélation qu'il pouvait y avoir entre le nombre d'entretiens et le retour des questionnaires, ainsi que le rapport entre le nombre d'entretiens et le nombre d'enseignants des écoles correspondantes et celui du nombre d'entretiens sur le nombre de classes de l'école.

Il apparaît que les enseignants, volontaires pour un entretien, ne sont pas toujours des enseignants d'écoles au plus fort taux de retour à l'enquête par questionnaire. Dans certaines écoles, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire ont accepté de prolonger leur participation à l'étude par un entretien. C'est le cas d'enseignants des écoles B et N, écoles toutes deux de petites tailles, de milieu urbain ordinaire, écoles jugées *a priori* moteurs en matière de projet, selon l'Inspecteur Académique qui nous les a recommandées. Ce ne sont pas des écoles qui ont eu les meilleurs taux de retour de questionnaires par rapport au nombre d'enseignants (cf. tableau 25).

Dans les écoles R et V, la moitié ou plus des enseignants ayant rendu le questionnaire a accepté l'entretien. L'école R est de petite taille et de quartier difficile alors que l'école V est de grande taille et de milieu favorisé. L'école V est une école dont le taux de retour des questionnaires dépasse les 50 %. En revanche, les écoles B, N et R ont des taux de retour inférieur. Ce n'est donc pas parce que les enseignants se sont impliqués dans le questionnaire qu'ils s'impliquent tout autant dans l'entretien. Les écoles A, E, F, J, K, P, T et U n'en ont pas souhaité.

Réciproquement, ce n'est pas parce qu'une école n'a pas répondu massivement au questionnaire, que les enseignants de cette école, qui y ont répondu, ne se sont pas engagés dans l'entretien. C'est le cas des écoles B, N et R. En moyenne, les entretiens représentent 19% du nombre de questionnaires total, et, finalement, ce rapport ne veut pas dire grand-chose. Certes, les questionnaires étaient nécessaires pour atteindre les enseignants et pouvoir susciter un entretien derrière, cela dit, la corrélation entre entretiens et questionnaires est

tellement variable selon les écoles qu'une tendance est difficile à faire émerger. Cela reste sans doute lié aux personnes.

En revanche, le résultat particulièrement intéressant pour l'étude est le taux d'entretiens sur le nombre d'enseignants d'une école. Ce rapport permet de savoir quelle part de l'équipe pédagogique, du groupe social d'une école, nous avons pu interroger. Ainsi une analyse des résultats peut être envisagée relativement au groupe social de l'école et permettre d'étudier éventuellement des processus d'influence sociale.

Tout aussi intéressante la comparaison du nombre d'entretiens au nombre de classes par école indique la part de l'école pour laquelle nous détenons les propos. Dans la mesure où nous travaillons sur l'hypothèse de la propagation d'un projet d'une classe à une autre, voire au reste de l'école jusqu'à devenir un projet d'école instituant, nous avons besoin de recueillir et de recouper les informations provenant de plusieurs classes d'une école. Nous n'avons jamais pu recueillir les impressions de toute une école par entretien. En revanche, il est certaines écoles pour lesquelles nous avons plusieurs entretiens. C'est le cas des écoles B, G, M, N, R, S, V et W. Ces multiples avis pourront éviter le biais de s'arrêter aux données d'un seul enseignant sur une école. Avec plusieurs entretiens et plusieurs questionnaires par école s'ouvrent les chances de cerner les processus qui nous intéressent.

Dans les huit écoles citées ci-dessus, nous pourrions tenter une analyse qualitative du processus qui se joue au sein de l'équipe pédagogique. Dans les écoles B et V en particulier, nous avons pu faire passer des entretiens à 43% et 57% des classes respectivement. Dans l'une, cela correspond à 3 enseignants sur 7 classes, dans le deuxième à 8 enseignants sur 14 classes. L'école V, avec 12 questionnaires et 8 entretiens réalisés pour 14 classes, l'analyse se rapproche de l'exhaustivité. L'école B, avec 3 entretiens et 3 questionnaires sur 7 classes présente un équilibre entre l'approche quantitative et qualitative. Pourtant, une école telle que G pourrait permettre de cerner son fonctionnement relativement bien puisque nous disposons de 8 questionnaires et de 2 entretiens sur 9 classes. L'école W présente à son tour un intérêt particulier pour une approche tant quantitative que qualitative, nous y recensons 9 questionnaires et 3 entretiens sur 14 classes.

ECOLLES	Entretiens	Nbre de retours de questionnaires	Pourcentage d'entretiens sur le nombre de questionnaires	Nbre total d'enseignants	Pourcentage d'entretiens sur le nombre d'enseignants	Nbre total de classes	Pourcentage d'entretiens sur le nombre de classes
A	0	11	0%	12	0%	11	0%
B	3	3	100%	7	43%	7	43%
C	0	3	0%	14	0%	14	0%
D	0	1	0%	12	0%	12	0%
E	0	6	0%	8	0%	8	0%
F	0	3	0%	3	0%	3	0%
G	2	8	25%	9	22%	9	22%
H	0	2	0%	6	0%	6	0%
I	0	4	0%	16	0%	14	0%
J	0	4	0%	7	0%	7	0%
K	0	1	0%	1	0%	1	0%
L	0	1	0%	4	0%	4	0%
M	1	4	25%	20	5%	16	6%
N	1	1	100%	7	14%	6	17%
O	0	1	0%	8	0%	7	0%
P	0	7	0%	8	0%	8	0%
Q	0	4	0%	14	0%	14	0%
R	1	2	50%	6	17%	6	17%
S	1	5	20%	14	7%	14	7%
T	0	6	0%	7	0%	7	0%
U	0	3	0%	6	0%	5	0%
V	8	12	67%	18	44%	14	57%
W	3	9	33%	16	19%	14	21%
X	0	2	0%	14	0%	14	0%
Y	0	2	0%	9	0%	7	0%
TOTAL	20	105	19%	246	8%	228	9%

Tableau 26 Nombre d'entretiens par école

II. Vérification du support d'étude, le projet, pour la psychologie sociale

1. Une pratique avérée du projet

Avant d'entamer une analyse en termes de psychologie sociale, il nous semblait indispensable de vérifier par les données que le support prétexte à notre étude était fiable. Il était nécessaire de mesurer si le projet est véritablement une pratique des enseignants sur laquelle cette recherche sur des influences sociales pouvait se fonder, d'autant que les travaux ont montré par le passé que le projet d'école ne prenait pas racine dans les classes.

La première question de l'enquête par questionnaire a permis de montrer que fort majoritairement les enseignants mènent plusieurs projets par an. De quels projets s'agit-il ? Là n'est pas encore la question. Néanmoins, les écoles sont animées de projets, de l'intérieur. Les données recueillies montrent que cela n'est pas du saupoudrage mais une pratique commune et active.

Sur 166 enseignants questionnés, 125 mènent plusieurs projets par an, 33 un seul. 7 d'entre eux déclarent avoir une pratique rare du projet, un tous les deux ans ou moins. Un seul enseignant sur 166 répond spontanément ne pas mener de projet. Dans le détail par groupe école se distinguent des écoles dont la forte majorité des enseignants à avoir répondu à notre enquête a tendance à être très active en termes de projets, d'autres dont les enseignants ne sont pas animés au même rythme. Les écoles A, B, D, F, G, I, J, K, N, O, R, U, X, Y sont celles chez qui la majorité des réponses collectées est « plusieurs projets par an ». Elles sont inscrites en gras sur le tableau 27 ci-après.

Parmi ces écoles, A, F, G et K sont des écoles pour lesquelles il a pu être obtenu la quasi-totalité de retours de questionnaires sur le nombre d'enseignants de l'école. Elles apparaissent grisées dans le tableau 27. Ce sont des écoles dont la pratique de plusieurs projets par an est une tendance largement majoritaire de l'école. Les enseignants y sont des férus de projets. L'école A est une école dans laquelle 9 enseignants sur 12 répondent mener plusieurs projets par an, l'école F est une école où 3 enseignants sur 3 mènent plusieurs projets par an, l'école G a cette même tendance pour 6 enseignants sur 9, et 2 sur 9 en mènent un par an, l'école K revêt un seul enseignant qui exerce une même pratique avérée du projet. Par conséquent, concernant ces écoles A, F, G et K, il est possible d'étudier le fonctionnement des enseignants comme celui de l'école elle-même, tant le taux de retour reflète une bonne exhaustivité du groupe. En revanche, pour d'autres écoles, nous tenterons de recouper les données issues des questionnaires par celles recueillies lors d'entretiens, lorsque cela est possible, afin d'avoir une analyse, la plus fine, du fonctionnement du groupe école.

Il existe d'autres écoles au fort taux de retour des questionnaires permettant donc une vision assez globale du fonctionnement du groupe eu égard au projet. Ce sont les écoles T, E, V, W dont les enseignants à l'inverse des écoles précédentes ont des pratiques disparates du projet. Certains pratiquent beaucoup, plusieurs projets par an, et d'autres moins, un par an, un tous les deux ans ou moins.

Il convient d'ajouter l'école P. Elle aussi est une école qui offre l'un des meilleurs taux de retour : 7 enseignants sur 8 ont rempli le questionnaire. Toutefois dans cette école les enseignants pratiquent peu le projet : 3 sur 7 répondent en mener un par an, 4 sur 7 n'en mener qu'un tous les deux ans.

Concernant les autres écoles, l'analyse des fonctionnements de groupe est possible au cas par cas, en fonction des données communiquées par les enseignants dans les entretiens.

Prenons le cas de l'école B, dont les trois enseignants à avoir répondu au questionnaire sont les mêmes férus de projets qui ont répondu mener plusieurs projets par an. Qu'en est-il des autres enseignants de l'école ? L'école B compte 7 enseignants. Les trois entretiens que nous avons eus avec les enseignants de l'école B permettent de distinguer une dichotomie entre deux groupes d'enseignants dans cette école. Les trois enseignants rencontrés sont ceux qui pratiquent des projets. Les quatre autres sont des enseignants qui n'ont pas les mêmes pratiques, sans que nous sachions vraiment lesquelles dans la mesure où ces enseignants n'ont ni répondu au questionnaire, ni accepté un entretien. L'échange avec l'un des trois enseignants rencontrés permet de faire cette distinction. Il déclare :

« Chacun a mis des outils en place, derrière sa porte fermée, [...], des choses étaient en train de se passer, mais voilà, il n'y pas de mutualisation sinon nous trois. [...] Ah, j'aimerais bien que tout le monde ait de l'allant, comme trois de l'école ! » (B1)

Dans l'école N à présent, malgré le peu de retour : 1 questionnaire sur 8 enseignants, l'entretien avec l'enseignante directrice de l'école apporte des informations sur le mode de fonctionnement d'école :

« On a mis en place, petit à petit, des ateliers de sciences avec quelque chose d'assez structuré pour que chacun à la fois se sente encadré [...]. Ça a très bien fonctionné. [...] je pense que les collègues s'y sont mis. » (N1)

Il semblerait que le groupe école pratique des projets. Au contraire l'entretien avec une enseignante de l'école R montre un fonctionnement plutôt individuel :

« Moi, je fonctionne à ma manière, [...] je crois qu'on travaille plus individuellement [...] » (R1)

Même si les entretiens offrent un éclairage sur certaines écoles et permettent ainsi de pallier le taux de retour des questionnaires, il n'a pas été possible d'en réaliser dans toutes les écoles. De plus, il est des cas où le nombre de retours de questionnaires n'est pas non plus suffisant par rapport au nombre total de classes et ne permet pas, par conséquent, de visibilité

exhaustive sur le fonctionnement global de l'école. Cela concerne l'école D (1 questionnaire sur 12 enseignants), l'école I (4 sur 16), l'école J (4 sur 7), l'école O (1 sur 9), l'école U (3 sur 6), l'école X (2 sur 14) et l'école Y (2 sur 9). Pour ces écoles, les données seront à traiter par enseignant, comme les « électrons libres ».

Dans la phase qualitative de l'étude, nous avons demandé à un enseignant de dire ce qu'il répondrait à une collègue qui ne pratiquerait pas le projet. Sa réponse fut sans équivoque :

« Il faut qu'elle change de « boulot ». [...] Est-ce que ça sert à quelque chose d'entasser les connaissances où les enfants ne comprennent rien à rien, ou est-ce que ça vaut le coup de privilégier des moments, de donner du temps au temps, pour que les enfants construisent quelque chose ? Eh bien, moi, c'est cette méthode-là que je préfère. » (N1)

En conclusion, les enseignants pratiquent le projet pour la quasi-totalité d'entre eux, au moins un par an, plusieurs pour la majorité. Cela assoit le sens de cette étude, le sujet s'inscrit au cœur d'une réalité de terrain, de classe. Il y a là matière à observer des mécanismes si les enseignants nous en font part. Au regard de l'échantillon, il apparaît en outre possible de tenter une analyse des mécanismes autour de l'élaboration de projets par groupe école, selon trois catégories d'écoles :

Des écoles *a priori* à fort dynamisme en termes de projet : A, F, G, K, N,

Des écoles *a priori* à dynamisme inégal en termes de projet : T, E, V, W, B, R,

Des écoles *a priori* à faible dynamisme en termes de projet : P.

ECOLE	PAS DE PROJET	PLUSIEURS PAR AN	UN PAR AN	UN TOUS LES DEUX ANS	MOINS	TOTAL
A	0	9	2	0	0	11
B	0	3	0	0	0	3
C	0	2	1	0	0	3
D	0	1	0	0	0	1
E	0	4	2	0	0	6
F	0	3	0	0	0	3
G	0	6	2	0	0	8
H	0	1	0	1	0	2
I	0	4	0	0	0	4
J	0	4	0	0	0	4
K	0	1	0	0	0	1
L	0	0	1	0	0	1
M	0	3	1	0	0	4
N	0	1	0	0	0	1
O	0	1	0	0	0	1
P	0	0	3	4	0	7
Q	0	3	1	0	0	4
R	0	2	0	0	0	2
S	0	2	2	0	0	4
T	0	3	2	0	1	6
U	0	3	0	0	0	3
V	0	7	4	1	0	12
W	0	5	5	0	0	10
X	0	2	0	0	0	2
Y	0	2	0	0	0	2
"électrons libres"	1	53	7	0	0	61
TOTAL	1	125	33	6	1	166

Tableau 27 Fréquence de la pratique du projet par les enseignants

2. Une pratique évolutive du projet

Si nous étudions la pratique du projet sous l'angle des influences sociales, cela suppose qu'il y aurait une évolution de cette pratique, et que ce serait sous l'effet de l'influence sociale que des enseignants modifient leur pratique du projet. Il apparaît alors nécessaire de vérifier la mobilité de la pratique des enseignants en matière de projet. Dans le cas d'un déplacement des pratiques, la recherche de phénomènes d'influences sociales parmi les causes de ces changements peut être engagée. Les résultats à considérer sur la question figurent dans les tableaux 28 et 29.

Plus des deux tiers des enseignants questionnés ont toujours pratiqué le projet à la même fréquence, 110 sur 166. Dans certaines écoles, la totalité des enseignants interrogés par

questionnaires répondent avoir toujours tenu cette fréquence, leur pratique n'a pas changé. En revanche, plus d'un quart des enseignants a évolué dans son fonctionnement : 45 sur 166. Ce sont des enseignants qui se retrouvent dans les écoles grisées sur le tableau 29. 11 enseignants sur l'échantillon de 166 ne répondent pas à cette question.

Les entretiens confirment que les enseignants évoluent en majorité quant à la pratique du projet en raison des conséquences qui se lisent dans la motivation et les acquisitions des élèves. Nous nous appuyons sur l'un des entretiens pour montrer cela mais retrouvons cette idée dans les autres aussi :

« Oui, je vois une nette évolution. Je fais beaucoup plus de projets. C'est beaucoup plus structuré. Les élèves participent plus parce qu'au début c'était que moi qui donnait les projets et, de plus en plus, parce que j'ai évolué dans ma pratique, et parce que j'évolue vers une classe coopérative, je m'oriente vers les élèves, et c'est vraiment eux qui sont à l'origine des projets ou en tous cas c'est vraiment eux qui les mènent au bout. Alors qu'au début de ma carrière ce n'était pas ça, c'était moi qui disait « on va faire tel projet », donc tel groupe fait ça, tel groupe fait ça. Aujourd'hui, ce sont les enfants qui voient exactement ce qu'ils vont devoir faire dans le projet, ils font la liste. Ce sont les enfants qui se répartissent le travail. »
(B3)

Le projet est un comportement qui bouge. Cette mouvance peut être le foyer de phénomènes psycho-sociaux que nous souhaitons décrypter en entrant au cœur de mécanismes par ce qu'en disent les enseignants.

Nous avons cherché à connaître les raisons pour lesquelles les enseignants maintenaient ou modifiaient leur pratique du projet. Les enseignants ont répondu librement sur le questionnaire à cette question ouverte. Certains ont donné plusieurs éléments de réponses, d'autres moins, c'est la raison pour laquelle il n'existe pas de corrélation entre le nombre de réponses à cette demande (146) au regard des 166 questionnaires recueillis. Les 146 réponses des enseignants se sont néanmoins rejointes de façon très claire et ont permis de classer les raisons invoquées en neuf arguments en faveur ou en défaveur d'un fonctionnement en projet. Le tableau 28 ci-après présente les données recueillies à ce titre.

Raisons en faveur du projet		Raisons défavorables au projet	
Equipe pédagogique, dynamique d'école	11	Manque de temps	8
Pour le groupe classe, motivation des élèves	49	Question de niveau de classe	10
Pour l'enseignant, enrichissement de l'année scolaire	18	Manque d'expérience	6
Pour les apprentissages modalité pédagogique,	36		
Opportunités rencontrées	8		
TOTAL		146	

Tableau 28 Raisons du maintien ou du changement de fréquence à mener des projets

ECOLE	OUI	NON	N.R	TOTAL
A	8	2	1	11
B	3	0	0	3
C	2	1	0	3
D	0	1	0	1
E	4	2	0	6
F	2	1	0	3
G	3	5	0	8
H	1	1	0	2
I	4	0	0	4
J	4	0	0	4
K	0	1	0	1
L	1	0	0	1
M	4	0	0	4
N	1	0	0	1
O	1	0	0	1
P	4	3	0	7
Q	3	1	0	4
R	1	1	0	2
S	3	0	1	4
T	5	1	0	6
U	3	0	0	3
V	8	4	0	12
W	4	6	0	10
X	2	0	0	2
Y	1	1	0	2
électrons libres	38	14	9	61
TOTAL	110	45	11	166

Tableau 29 Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

3. Des enjeux de changement centrés sur la classe

Les neuf raisons citées spontanément par les enseignants pour justifier de leur fréquence à conduire des projets sont : la « dynamique école, l'équipe pédagogique », le « groupe classe, la motivation des élèves », l'« enseignant, l'enrichissement de son année scolaire », les « apprentissages et les modalités pédagogiques », les « opportunités rencontrées », le « manque de temps », la « question du niveau de classe » et le « manque d'expérience ». Ces raisons se révèlent être en faveur ou en défaveur de la pratique du projet sans que cela soit indiqué par les enseignants.

Le « manque de temps » et le « manque d'expérience » vont sans équivoque à l'encontre de l'élaboration de projets. Les enseignants montrent là un recul de leur pratique du projet. Le nombre est infime toutefois, il s'agit de 8 enseignants qui déclarent manquer de temps et de 6 enseignants qui avouent manquer d'expérience (cf. Tableau 28). Au regard des 146 raisons données à un changement de pratique, ces résultats sont mineurs.

Le « niveau de classe » mentionné par les enseignants comme l'une des raisons pouvant faire changer leur pratique peut être interprété dans un sens positif comme négatif. Nous l'avons classé avec les « raisons défavorables au projet » dans le tableau 28 de collecte des données. Il peut s'agir d'un frein à l'élaboration de projets dans la mesure où les enseignants peuvent considérer le niveau de la classe peu propice à la pratique de projet. Le « niveau de classe » peut s'avérer déclencheur de projets dans certains cas, sur des niveaux de classe maternelle ou dans des classes à multiniveaux où l'enseignant œuvre pédagogiquement afin de croiser les disciplines et les apprentissages.

La recherche du projet peut être poussée par les apprentissages de certains niveaux de classe. Le recueil de données par questionnaire ne peut pas permettre d'affiner la connotation que l'enseignant a pu placer derrière sa réponse. Toutefois, il est possible de relativiser les données et de rester prudent dans leur interprétation dans un sens ou dans un autre. Le « niveau de classe » influence le fonctionnement de 10 enseignants sur 166 (cf. Tableau 28).

Les 24 réponses défavorables ne suffisent pas à expliquer les 45 voix d'enseignants qui déclarent avoir changé de fréquence dans leur pratique. Ceci signifie que les enseignants qui ont modifié leur pratique l'ont fait en positif ou en négatif, soit ils se sont mis à mener davantage de projets soit moins. Les raisons favorables au projet sont largement dominantes.

Ce qui fait évoluer les enseignants dans leur pratique du projet est en majorité la quête de « motivation pour leurs élèves » : 49 raisons sur un total de 146 (cf. Tableau 28). C'est pour eux l'intérêt des élèves et de la classe qui fait évoluer leur pratique. Les propos d'un enseignant illustrent bien cela :

« Pourquoi je me suis lancée dans le projet ? C'est ma démarche personnelle, un peu, et puis les instructions officielles. [...] Moi, j'y trouve mon compte, et je pense que les enfants aussi. Je trouve cette façon de travailler beaucoup plus intéressante. [...] »

Quand j'ai commencé en maternelle on ne travaillait pas du tout comme cela à l'époque. On travaillait un peu par thème, par matière, je dirais, même si ça ne s'appelle pas des matières, qui étaient un petit peu décousues, déconnectées. Je me suis rendu compte qu'au niveau cognitif, le projet était beaucoup plus positif pour les enfants et surtout beaucoup plus motivant ! Je me suis rendu compte que ça n'avait rien avoir que si on leur balance des choses détachées, comme ça. C'est déconnecté, il n'y a pas de lien, [...], alors que là ils font du lien. » (N1)

Ensuite l'explication est à trouver dans la recherche d'une « modalité pédagogique tournée vers les apprentissages » : 36 réponses sur 146. Ce mode pédagogique recherché est probablement le projet.

Dans 18 cas sur 146, les enseignants maintiennent ou modifient leur pratique du projet pour eux-mêmes c'est-à-dire pour l'« enrichissement de leur année scolaire » en tant qu'enseignant. Les « opportunités rencontrées » par l'enseignant ne représentent qu'un nombre minime de raisons 8 sur 146.

Enfin la « dynamique d'une école, de l'équipe pédagogique » pèse seulement pour 11 réponses sur 146 raisons. L'équipe pédagogique n'est pas une raison principale au maintien ou au changement de la pratique du projet des enseignants, elle est même minime. Les modifications de comportement des enseignants sur leur pratique du projet ne seraient ainsi que peu liées aux reste de l'équipe. C'est ce que ces premiers résultats montrent. La suite du questionnaire et les entretiens en diront davantage.

En conclusion, même si la plupart des enseignants ne changent pas leur fréquence à mener des projets, lorsqu'ils le font, c'est principalement la « motivation des élèves du groupe classe » et la recherche de nouvelles « modalités pédagogiques pour les apprentissages » qui en sont la cause. Ces données montrent que c'est par rapport à leur classe que la plupart des enseignants fonctionnent en matière de projet, ou modifient leur pratique. Cela conforte la pertinence d'aborder ce sujet d'étude par le projet au niveau de la classe, et non de l'école, et de tenter de saisir les mécanismes de fonctionnement des enseignants.

III. Description du processus de projet pour une classe

« Je ne sais pas trop ce que veut dire le mot projet... » (S1)

Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants confirment la nécessaire clarification de l'usage du terme « projet » à l'école à laquelle nous allons nous employer. Ils vont dans le sens des travaux antérieurs (Boutinet, 1990, 2006) et du phénomène de mode qui a libéré l'usage verbal du terme « projet », jusqu'à amoindrir son sens, y compris dans l'Éducation Nationale.

C'est à travers les entretiens réalisés que nous avons pu, progressivement, retrouver les liens entre les différents projets dans une école, dans une classe. Il nous apparaissait indispensable, avant d'entamer notre analyse en termes d'influence sociale, de décrypter soigneusement ces imbrications, ces différents niveaux classe-école, école-classe, pour cerner les mécanismes des enseignants au cœur de leur pratique réelle. Nous le ferons progressivement dans les pages suivantes et atteindrons, grâce à cela, le fonctionnement, non pas institutionnel mais « de terrain », des enseignants.

Une enseignante nous prévient :

« C'est compliqué l'histoire du projet parce que c'est tellement vaste, on n'a pas de cadre établi. » (V5)

Pourtant, à travers la vingtaine d'entretiens recueillis, nous réalisons que, dans les faits, les choses sont claires pour les enseignants qui s'en accordent.

1. Une ramification institutionnelle froide de l'école à la classe

Le projet d'école est écrit en équipe. Ce travail concerté donne lieu à des « fiches-actions » qui détaillent les axes sur lesquels les enseignants de l'école doivent planifier leurs activités pour leurs élèves. Le projet d'école est un consensus de tous les enseignants, d'une équipe, qui n'auraient pas forcément choisi les mêmes axes en même temps pour leurs élèves. Des concessions sont donc faites pour s'accorder sur l'« enveloppe générale » (G2) des actions de l'école. L'enseignant M1 explique ce processus :

« La hiérarchie donne des données, on a un état de ce qui a été fait précédemment, des objectifs atteints, non atteints, on a tout un tas de tableaux, qui se veulent quantitatives et numériques et pour lesquelles on a justement beaucoup de mal à faire une évaluation. Quand on a fait cette évaluation de l'ancien projet, on recentre nos objectifs sur le nouveau projet [...]. C'est ce qui est défini dans le projet d'école, dans ce qu'ils appellent la « fiche-action ».

Donc, la fiche-action est remplie tous les ans. Au début du projet, on en établit certaines et puis après, on revient dessus en disant « ça, on a fait, on n'a pas fait », on essaie de voir pourquoi, on modifie les fiches actions sur la durée des trois années.» (M1)

L'idéal institutionnel serait qu'au niveau de chaque classe, les projets spécifiques se raccrochent aux axes du projet d'école.

« Normalement, le projet de classe doit être inclus dans le projet d'école. Ça fait partie du projet d'école. Dans le projet d'école que l'on vient de mettre en place, on a fait des fiches actions sur des axes différents, sciences, démarche d'investigation et le parcours culturel. Donc, ça veut dire découvrir le monde autour de nous, dans un milieu proche, on profite des expositions, du stade, de tout ce qui nous est offert autour de nous. On inclut tout ça à la fois dans le projet d'école et aussi dans nos projets de classe. » (N1)

Nous rencontrons des enseignants dont le discours est « politiquement correct ». Ce sont les enseignants qui sont à la fois directeur d'école. Leur discours est plus tourné vers l'institutionnel que d'autres.

« Un projet de classe, c'est un projet qui est mis en place par un enseignant et un groupe d'enfants pour une année ou pour quelques mois ou quelques semaines. Le projet de classe doit normalement, on essaie en tous cas, s'intégrer dans le projet d'école. Maintenant, il doit être bâti en lien avec le projet d'école » (G2)

« Projet d'école, toutes les classes travaillent en principe sur ce projet-là. Donc, on essaie, enfin, moi personnellement, j'essaie de voir ce que font les collègues pour qu'il y ait une cohérence qu'on ne soit pas seul dans sa classe à mener ses petites affaires sans rien percevoir autour. » (V8)

« Le projet d'école, c'est quelque chose qui se fabrique tous les quatre ans. Là, je parle en tant qu'ancien directeur, au bout de quatre ans, je veux quoi, nous voulons quoi ? Donc, si nous voulons ça au bout de quatre ans, l'année N-3, nous voulons quoi, N-2, nous voulons quoi, etc... Donc, le projet d'école, c'est quelque chose qui s'envisage à reculons et ce n'est pas quelque chose qui s'anticipe. C'est comme ça que ça se fabrique un projet d'école. Un projet de classe, c'est quelque chose de plus instantané mais il faut quand même que le projet d'école soit suffisamment souple pour que le projet de classe puisse s'inscrire dans le projet d'école. » (S1)

« Je dirais que le projet d'école, c'est une grande enveloppe qui permet aux enseignants d'avoir des fils conducteurs et de garder au plus près l'intérêt des enfants. [...] On ne va pas construire un projet parce qu'on en a envie et comme on en a envie, on garde des objectifs et ces objectifs sont guidés par le projet d'école. Après, on trouve des moyens agréables d'atteindre ces objectifs et de faire progresser les enfants. » (G2)

2. Une modération consensuelle de l'institué à l'instituant

Après l'exposition théorique du processus, les enseignants font part d'une réalité qui fluctue selon les cas. Le projet d'école doit englober *« pas tous les projets de classe mais une bonne partie quand même »*, comme le cite l'enseignant N1. De manière très consensuelle, la grande majorité des enseignants tentent de se raccrocher plus ou moins au projet d'école, support obligatoire commun, pour être conformes aux instructions. Ils vivent de multiples projets simultanément pour répondre à tous les besoins, institutionnels et pédagogiques.

« À l'école on a mis en place des projets dans le cadre du projet d'école qu'on a renouvelé l'année dernière et d'autres projets aussi, en particulier en sciences et un projet au niveau de parcours culturels. » (N1)

Toutefois, c'est avec une plus grande liberté d'action que les enseignants mettent en place des projets seuls ou à plusieurs dans leur classe.

« On s'est dit, « il va y avoir tous ces axes » et après, on s'est mis en groupes pour rédiger. Théoriquement, les axes sont travaillés. [...] C'est sur le papier, je ne sais pas si c'est tenu par tout le monde. » (B1)

Selon les enseignants interrogés, le rapprochement de la classe au projet d'école est plus ou moins fort.

« Nos projets rentrent dans les fiches-action, ou n'y rentrent pas. » (M1)

C'est avec une certaine indépendance que les enseignants adaptent leur pratique à l'école. Selon eux, les projets sont ceux qui se vivent dans les classes.

« On est dans une école avec un projet au départ, basé sur la lecture. [...] Et ensuite, nous, on fait des projets de classe. » (G1)

« On a déjà réussi des projets en commun mais on a toujours fait, malgré le thème global, chacune des projets dans nos classes. [...] On a cette structure de maternelle qui fonctionne comme un petit cocon, on crée beaucoup de choses par nous-mêmes alors tant mieux si ça rentre dans le projet d'école mais on ne part pas toujours du projet d'école. » (V2)

3. L'instituant centré sur la classe

D'autres enseignants s'affichent clairement comme plus sceptiques sur le lien projet de classe et projet d'école.

« Chaque enseignant a sa part de personnalité qui va s'exprimer plus facilement dans un projet de classe que dans un projet d'école. [...] »

Les projets de classe, c'est beaucoup plus personnel. » (M1)

C'est grâce à leurs propos que se comprend toute l'importance d'entrer au cœur des pratiques de classe pour appréhender la démarche de projet à l'école. Les enseignants ont les mots pour expliquer le décalage entre l'architecture d'un projet d'école et le « sur mesure » d'un projet de classe. Nous reprenons les paroles de l'enseignant pour soutenir cela :

« Le projet d'école, on va le mettre de côté parce que c'est une demande institutionnelle qui ne fonctionne pas comme les projets de classe ou même les projets de cycle. C'est à dire que, dans la classe et à l'intérieur d'un cycle, il y a des projets qui sont dynamisants et annuels, et même quelques fois périodiques. On peut très bien bâtir des projets sur des périodes courtes. Le projet d'école, dans la mesure où il est institutionnel, pour moi, c'est complètement différent. [...] Il est différent, de par son cadre et sa fréquence. [...] »

Il est sur un cadre tellement plus large que finalement, à l'intérieur de la classe, on va raccrocher les projets de la classe au projet d'école, mais pour moi, on n'a pas la même maîtrise sur le projet d'école que sur le projet de classe. Le projet de classe, on va le faire fluctuer, on va le faire évoluer de manière différente, alors que le projet d'école, c'est quelque chose qui est fixe pour trois années et, du coup, c'est quelque chose qui va permettre d'inclure nos projets de classe, il va nous donner les grandes lignes, mais il n'est pas géré comme sont gérés les projets de classe. » (M1)

Les enseignants avouent pratiquer des projets pour leur classe à des fins de motivation et d'apprentissages pour leurs élèves.

« Parce qu'on a un investissement des élèves beaucoup plus grand, parce qu'ils ont l'impression de se sortir de ce rythme et de ce carcan scolaire, parce qu'on va aborder là des activités qui le sont moins et ils ont l'impression, eux, qu'ils ne sont pas dans le même type d'apprentissage. Alors que nous, on a en filigrane en tête toujours la même chose, ce sont les acquisitions, les apprentissages mais la façon de le faire est différente. »

Mais par rapport à Freinet, nous, la différence c'est la peur de passer à côté du sacrosaint programme en ne faisant que du projet. [...] peut-être que nos projets sont un peu nos bulles, nos échappatoires au programme, un peu comme ça, nos projets je les vis comme

ça. C'est un peu raccrocher les enfants à l'école sans leur donner l'impression qu'ils apprennent comme à l'école. » (M1)

Du coup, en se centrant sur les besoins de leurs élèves, les enseignants sont parfois décalés avec la demande institutionnelle qui n'a pas la souplesse de s'adapter comme ils le voudraient.

« Oui, les langues vivantes étrangères... Là, on avait un très gros déficit au niveau des résultats. Il y a un gros accent qui est mis là-dessus mais moi, personnellement, dans ma classe, j'ai pas les moyens de travailler pour ce palier-là du projet. Donc, du coup je ne me sens pas investie. Par contre, on a d'autres types d'axes qui sont définis par le projet, par exemple, les sciences et la communication avec les familles et là, moi j'adhère, je suis plus dans cette ligne-là.

Donc, voyez, le projet d'école, il est global, et certaines classes peuvent répondre à l'ensemble des lignes du projet puis, d'autres, non. Alors, moi, je me sens un peu exclue de cette voie-là.» (M1)

Nous retiendrons pour cette étude que, ce qui semble faire le plus écho aux enseignants, sont les projets pour leur classe, ceux qu'ils « *maîtrisent dans la durée et le contenu.* » (M1)

« C'est vrai que le projet d'école ne me parle pas tant que ça. [...] je me sens plus dans le projet de classe que dans le projet d'école. » (V2)

Comme les enseignants le disent, « *on apprend à l'intérieur du projet, mais le moteur du projet n'est pas institutionnel.* » (M1)

IV. Fondements des mécanismes du projet instituant

1. La personnalisation de la pratique pour la classe

Certains enseignants tentent un lien, même difficile à trouver, avec le projet d'école, afin de ne pas « faire de vague ».

« Et, en fait, une inspectrice nous a dit que normalement le projet de classe doit avoir un lien avec le projet d'école parce qu'il devrait être un fil tiré du projet d'école jusque dans la classe. Si ce n'est que j'avais l'impression qu'on allait un peu se répéter. Ici aussi c'est pareil on a un peu ce fonctionnement-là, c'est pas forcément en lien. Oui, ça peut être en lien mais de façon distancée.

Par exemple, cette année, on a un projet d'école défi vocabulaire, donc on a fait un défi vocabulaire toute une journée en fin d'année entre cycle 2 et cycle 3 parce qu'on se rendait compte que les élèves manquaient de vocabulaire. [...] Le projet de ma classe, cette année, a été « théâtre », ça reprenait le vocabulaire mais c'est pas de l'application stricto sensu. » (W3)

Pourtant ce qui les pousse à concevoir un projet réside dans leur classe en lien avec leurs élèves et les enseignements.

« Quand on a décidé le projet d'école, moi, après, je vois ce que je vais faire avec ma classe autour de ce projet. [...] Mon projet de classe vient surtout de mon vécu avec les enfants : de leurs centres d'intérêt et de leurs lacunes. Disons que le projet, c'est une façon d'aborder ce que l'on doit faire en classe d'une manière plus, comment dire, plus évidente pour les enfants, avec un but réel, une finalité à chaque fois... et, en même temps, on fait le programme, mais, pour les enfants, ça leur donne une vraie finalité, quelque chose de concret. Plus concret que d'ouvrir un livre, on le fait aussi, mais, plutôt que d'ouvrir chaque jour une page qui n'a pas forcément de sens, c'est une façon de donner du sens aux apprentissages. » (W3)

« Moi je vis mon projet de classe intensément tout au long de l'école et je le raccroche au projet d'école que je suppose au-dessus. Du projet d'école je pars sur mon projet de classe. En PS je cours après le projet d'école, j'essaie de m'adapter en fonction de l'âge de mes élèves je vois ce que je peux proposer. Je fais en fonction du groupe. Quand je pars avec des idées préconçues, ça ne fonctionne jamais. Il faut construire au fur et à mesure.

Le projet d'école, on en a une très très vague idée et on voit au niveau de la hiérarchie comment ça fonctionne. Le projet de classe je le vis alors là pour le coup les pieds sur terre. Donc, le projet d'école c'est peut-être un peu abstrait. » (V2)

Le projet d'école apparaît à certains enseignants comme une pratique presque virtuelle au regard du projet de classe qui est lui vécu.

« Le projet d'école me paraît abstrait dans les termes, ensuite quand on va chercher les actions qui sont faites c'est vraiment du concret. » (V2)

Cela justifie pour certains la nécessité de s'écarter de l'institutionnel pour répondre à leur besoin de classe.

« Il y a ce que l'on dit et ce que l'on vit. Quand j'étais dans une autre école, on avait projet d'école, projet de cycle et projet de classe. Il se trouve que c'était dissocié, l'un n'avait pas forcément de rapport avec l'autre. À chaque fois, ça dure trois ans, on essaie de rester sur les mêmes compétences pendant trois ans, pour le projet d'école. [...] Et moi, j'avais un projet de classe spécifique qui n'était pas en lien avec les autres. Celui-là était par rapport à mes affinités et à ce que je considère comme important c'est-à-dire la lecture, l'écriture. » (M1)

« Par rapport à la classe, c'est quelque chose que l'on vit beaucoup plus au jour le jour. Le projet d'école on ne peut pas le faire au jour le jour, c'est plus ponctuel, une fois par mois ou une fois tous les 15 jours. Tandis qu'en classe, c'est quelque chose qui est beaucoup plus suivi comme projet où on est plus en réflexion beaucoup plus régulièrement. » (V1)

« Non, l'idéal serait que le projet de classe soit en lien avec le projet d'école sinon cela fait un peu superficiel. Maintenant, tout ce qui est projet de classe autour de la correspondance scolaire, il ne faut pas forcément attendre du projet d'école qu'il suscite ce genre de démarche, très intéressante pour les enfants. Il faut savoir sans doute parfois s'en différencier du projet d'école. » (V3)

2. Le libre choix

Lorsque nous avons demandé aux enseignants d'expliquer la différence entre les différents projets d'une école, la large majorité d'entre eux ont spontanément répondu que l'un était imposé, l'autre choisi. Cette question de degré de liberté sur leur pratique est prégnante et première chez les enseignants dont nous avons retenu quelques propos.

« Le projet d'école, ça se veut être quelque chose qui va fédérer l'école, les enseignants autour d'un projet mais c'est quelque chose qui est imposé par l'institution, voilà. Avant les projets d'école, il y avait des écoles qui avaient un projet et, là, c'était un travail d'équipe. Là, c'est imposé par l'institution et c'est là que... bon, on fait un truc sur le papier [...]. C'est consensuel, c'est un truc... Les évaluations ont fait apparaître que les enfants avaient un besoin en lecture, donc on a fait un travail spécifique en lecture. On se réunit de temps en temps pour faire le point, pour dire qu'on en parle, voilà, parce que c'est l'institution qui nous le demande. Mais, ça, c'est pas ça que j'appelle projet, moi. » (B1)

Même si les enseignants le revendiquent avec prudence, le caractère obligatoire du projet d'école est ce sur quoi les enseignants s'appuient pour le distinguer du projet de classe qui, lui, est pour le coup proche de leur réalité. Les témoignages sont nombreux et sans équivoque.

« Le projet d'école est souvent imposé, ce que je regrette un peu, c'est rarement discuté. » (V4)

« On est parti sur trois ans sur le vocabulaire. Ça a été choisi... ça a été plutôt imposé. Moi, je serais plutôt parti sur les mathématiques mais pourquoi pas... » (W1)

« Le projet d'école est imposé et moi je vois ce que je peux accoler à ce projet. » (V7)

« Le projet d'école, en général, ce n'est pas moi qui le choisis. Donc, on adhère au projet d'école. Le projet de classe, c'est les enfants et l'enseignante, c'est à dire moi, qui mets en place un projet avec des animations, des activités qui vont s'étaler tout au long de l'année

et sur toutes les matières alors que le projet d'école, c'est faire ce qu'on me demande de faire. » (V6)

Il y a le projet d'école « subi » auquel les enseignants se raccrochent par devoir et d'autres projets à partir desquels les enseignants se libèrent. C'est ce que nous dit clairement un enseignant directeur d'école :

« Autrefois, avant le projet d'école, il y avait des écoles qui avaient des projets et d'autres qui n'en avaient pas. Ça, c'était sur le volontariat. [...] Je sais comment fonctionnent les gens, comment je fonctionne moi-même, quand c'est imposé c'est moins sympa que quand on a décidé de faire les choses soi-même. [...]

Projet de classe, soit on le fait tout seul, soit on le fait à deux ou trois. Donc, nous, on a opté pour... il ne faut pas le dire aux autres... mais on est trois, les trois CM2 actuels. Depuis la maison, on s'envoie des mails, on s'organise du boulot, on a créé par exemple un projet, un document : je faisais ça tout seul dans ma classe, c'est un memento, il y a tout là-dedans. Ça aussi c'est consensuel, c'est pas exactement ce que j'aurais fait... moi je suis visuel, j'ai plutôt tendance à faire des choses visuelles. Avec moi, il serait allégé ce truc-là, là, il y a un peu trop de texte, voilà. C'est un travail qu'on a fait toute l'équipe, là. On a fait la même chose pour le cycle 3. Ce n'est pas un projet d'école imposé par l'administration, c'est un projet... » (B1)

V. Des projets, en particulier

1. Analyse quantitative des projets de classe

Dans le cadre de la partie quantitative de notre étude, nous avons demandé aux enseignants d'inscrire le libellé de leurs projets sur le questionnaire. Des cases prédéfinies offraient la possibilité aux personnes de citer jusqu'à 6 projets. Le nombre d'intitulés de projets ainsi totalisés figure dans le tableau 30 en suivant.

Ecoles	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
A	0	6	4	1	11
B	0	0	2	1	3
C	0	1	1	1	3
D	0	0	1	0	1
E	0	5	1	0	6
F	0	2	1	0	3
G	0	1	5	2	8
H	0	1	0	1	2
I	0	0	1	3	4
J	0	1	2	1	4
K	0	0	1	0	1
L	0	0	0	1	1
M	0	2	0	2	4
N	0	0	1	0	1
O	0	0	1	0	1
P	0	3	4	0	7
Q	0	0	2	2	4
R	0	0	2	0	2
S	0	1	3	0	4
T	0	1	3	2	6
U	0	2	0	1	3
V	0	2	5	5	12
W	0	8	0	2	10
X	0	0	1	1	2
Y	0	1	1	0	2
Sous-total	0	37	42	26	105
« électrons libres »	1	36	17	7	61
TOTAL	1	73	59	33	166

Tableau 30 Nombre de projets de classe cités par école

Sur l'échantillon total, le plus grand nombre d'enseignants cite de 1 à 3 projets. Cela dit, sans les « électrons libres » le plus grand nombre en cite de 4 à 5. Cette question recentre les enseignants sur leur pratique de classe à proprement parler, alors que le questionnaire abordait jusqu'à présent le projet sans préciser lequel, projet de classe ou projet d'école. Le fait de pouvoir citer spontanément des projets confirme la pratique réelle de l'enseignant pour sa classe. Ces données permettent d'une part de les recouper avec la fréquence des projets et de confirmer l'habitude des enseignants à mener des projets d'autre part, de déceler les écoles qui fourmillent de projets.

Un seul enseignant sur 166 n'est pas capable de citer un exemple de projet mené dans sa classe, il s'agit du même enseignant que celui qui déclare ne pas mener de projet. La réponse est cohérente. Dans le tableau 30, les lignes correspondantes aux écoles qui soumettent pour la plupart des enseignants plus de 4 projets dans le questionnaire ont été grisées. Les écoles détenant des enseignants qui fourmillent de projets sont repérées. B, D, G, I, K, L, N, O, Q, R, S, T et X se distinguent ainsi. Ce sont toutes des écoles dont les enseignants déclarent, en large majorité, mener plusieurs projets par an, toutes, sauf une, l'école L.

L'enseignant questionné de l'école L est en capacité de nommer plus de 6 projets. Pourtant, il déclare ne mener qu'un seul projet par an. Au delà de l'incohérence de la correspondance des réponses, cela conduit à s'interroger : qu'est-ce que les enseignants appellent « projet pour leur classe » ?

Les résultats du questionnaire permettent de répondre à cette question, à affiner les pratiques suivant la nature des projets. À partir des libellés de projets notés par les enseignants sur le questionnaire, nous avons pu facilement établir une classification des types de projets de classe dont parlent les enseignants (cf. Tableau 31). Nous avons raccroché les projets à l'intitulé d'une discipline, le français, les sciences, l'histoire, pour sérier la nature des projets selon une dominante disciplinaire.

Dominante des projets cités	Échantillon hors électrons libres	Électrons libres	Nombre Total
Projet français	145	76	221
Projet arts	108	47	155
Projet sciences	96	35	131
Sorties scolaires	59	21	80
Projet citoyenneté	58	15	73
Projet EPS	45	19	64
Projet histoire	23	4	27
Projet maths	18	7	25
TOTAL	552	224	776
Projets interdisciplinaires	59	28	87 (11.2%)
Projets avec partenaires extérieurs	43	0	43 (5.5%)
Echanges avec d'autres classes	41	8	49 (6.3%)

Tableau 31 Nature des projets cités par les enseignants

Toutefois, le projet n'est pas une série d'activités strictement délimitées à cette seule discipline scolaire. Nous nous référons ici aux définitions du projet de classe que nous avons faites dans les parties précédentes de notre thèse. Par exemple, nous classons dans les

« projets français », sous-entendu « à dominante français », des projets tels que la correspondance scolaire ou le salon du livre.

Ce sont des projets autour desquels les enseignants travaillent le français en dominante mais peuvent raccrocher des activités autres qui font sens avec le fil conducteur du projet. Cela pourrait être les illustrations d'un livre en lien avec son écriture, ce qui prolongerait le projet en arts plastiques. Nous constatons que le français, les arts plastiques et les sciences apparaissent comme les dominantes disciplinaires pour lesquelles les enseignants élaborent le plus de projets.

À chaque fois qu'il a été possible de le déceler dans l'intitulé laissé par les enseignants sur le questionnaire, nous avons répertorié les projets interdisciplinaires. Ils sont comptabilisés dans le tableau 31, dans les projets disciplinaires ou sorties scolaires au-dessus de la ligne « total ». Nous les avons extraits pour les mettre en évidence. Les projets interdisciplinaires sont au nombre de 87 sur un total de 776 projet cités. Pour ces 87, les indications données par les enseignants étaient très claires quant à l'interdisciplinarité. Cela ne signifie pas que pour tous les autres projets, il n'y a pas d'interdisciplinarité. Toutefois, elle n'est pas évidente. Au sens que nous avons donné du « projet de classe », en amont, dans le texte, nous pouvons dire que les 87 projets interdisciplinaires sont de « vrais projets ». Le détail des résultats par école figure en annexe.

2. Analyse qualitative des projets de classe

La distinction est peu évidente, il est vrai, entre ce que nous avons choisi d'appeler, les « vrais projets » des « pseudo-projets ». Cette subtilité est mentionnée par les enseignants eux-mêmes :

« Alors, c'est vrai que ce n'est pas quelque chose qui est très bien défini... Il y a plusieurs niveaux d'élaboration d'un projet et il y a plusieurs finalités possibles et surtout plusieurs concrétisations. » (M1)

Les entretiens permettent une analyse qualitative plus fine qui définit les pratiques dans le sens des définitions du projet, du « vrai projet », que nous avons faites dans les parties précédentes du texte, à l'appui de Perrenoud (1996), Meirieu (2000), Garnier (2003), Tilman (2004), Bordalo & Ginestet (2006), Tassin (2010). Nous nous servons des propos des enseignants pour compléter les données quantitatives recueillies avec les questionnaires.

2.1. Des « vrais projets »

- L'interdisciplinarité

Un « vrai projet » est un projet « *forcément interdisciplinaire* » déclare l'enseignant M1, maître formateur, ce qui confirme notre définition. Il poursuit son explication.

« Oui, parce que la pédagogie du projet, c'est quelque chose qui a fonctionné de manière entière à un moment et on a laissé tomber parce qu'on s'est dit que ça ne fonctionnait pas... en ne travaillant que comme cela. Donc, il y a des disciplines dans lesquelles je n'ai pas de projets, dans le sens où, pour moi, le projet, c'est l'interdisciplinarité de la chose et c'est ça qui prime sur le projet, parce que sinon, si on est dans la conjugaison sur le futur pour quoi on ne dirait pas qu'on est sur un projet de faire le futur ? Nous, on ne travaille pas comme ça, on travaille sur un programme, dans des disciplines particulière du programme et à côté, le projet, c'est quelque chose qui est définit entre plusieurs disciplines avec un objectif particulier qui n'est pas forcément un objectif disciplinaire d'apprentissage, il est beaucoup plus global sur la formation de personnes et sur un déroulement, avec un objectif de rendu. [...] »

Là, il y en a puisqu'on est sur du langage, de l'écriture, de la recherche... Souvent on met aussi de l'art visuel parce qu'on va aller chercher des images d'avant, des productions... on va avoir de multiples entrées pour aboutir à la même chose. En art visuel de la même façon » (M1)

Un autre enseignant futur directeur d'école nous fait part d'une expérience partie des élèves et, qui plus est, liée au projet d'école.

« Projet de classe, alors, là, comment dire... Cette année, par exemple, j'ai eu une maman qui était interprète russe et les élèves avaient déjà fait du russe l'année dernière. Moi, ayant été en Russie, ayant pratiqué un peu, j'étais intéressée. Je suis allée voir la maîtresse de l'année dernière pour ne pas faire de redit, puis, par rapport aux objectifs du CP, on a travaillé sur des albums de littérature de jeunesse sur l'espace, le temps, l'organisation des données, sur comment gérer les informations nouvelles. Comme le projet d'année était « qu'est-ce que j'ai à donner », on a aussi travaillé sur comment je vais pouvoir rendre compte de tout ce que j'ai appris. » (V8)

- Une finalité

Un « vrai projet » comporte une finalité montrée « *qui se voit, qu'on montre aux parents à la fin* » (M1). Cela fait la différence avec des activités qui se rapprocheraient d'un

projet sur la manière d'appréhender les enseignements mais qui n'irait pas jusqu'au bout, jusqu'à la valorisation par une réalisation finale partagée.

« Toutes les activités ne sont pas projets mais peuvent le devenir en fonction de la concrétisation. [...] Si ça reste dans le classeur, ça reste scolaire, on ne peut pas dire que c'est un projet, et si ça va se montrer, ça deviendrait un projet. [...] »

Le projet, c'est quelque chose qui va se vivre, qui va se vivre dans la classe et qui n'est pas forcément la trace de tout, donc à ce moment-là, on a beaucoup de choses qui fonctionnent en projet, maths, français, non, a priori, à moins qu'on ait décidé d'écrire un livre, ça va être un projet parce qu'on a un début et une fin, et, avec une activité plus créatrice comme en arts plastiques, on fait rentrer plusieurs disciplines et, du coup, ça pourrait devenir un projet.

Par exemple, notre activité de découverte du temps, je ne l'écris pas comme un projet et pourtant elle se vit comme ça, c'est-à-dire ils sont sur des activités beaucoup plus ludiques avec des échanges. L'objectif, c'est découvrir les modes de vie et leur évolution dans le temps, et moi, j'estime que ça ne peut pas se faire sur une fiche, donc, du coup ça pourrait être un projet. Je l'écrirais en tant que projet si, un jour, on arrivait à faire une exposition pour les parents. Si, par exemple, tous les objets qu'on a rassemblés, on en a suffisamment pour mettre des étiquettes, mettre des choses et faire une mini expo, à ce moment-là, même pour les autres classes de l'école je pourrai dire, on a fait un projet. Le projet, c'est de faire l'expo. » (M1)

2.2. Des « pseudo-projets »

- Des activités ludiques

L'utilisation du terme « projet » est donc délicate à l'école primaire et, certains enseignants, peuvent se risquer à s'en servir pour toutes « activités » (M1) qui ne sont pas « complètement scolaires » (M1).

« Donc, dans le sens du projet, peut-être que je fais une méprise sur le mot... » (M1)

Les « pseudo-projets » ne sont pas englobés dans ceux que cet enseignant appelle « projet ». En revanche, la frontière est petite et d'autres pourraient avoir nommé des « projets » qui sont en fait des « pseudo-projets » (cf. tableau 31).

« Alors, ce ne sont pas vraiment des projets mais... là, par exemple, on travaille sur le temps, on peut dire que, la progression, elle fonctionne comme un projet, c'est-à-dire que les enfants vont chercher des choses à la maison, les ramènent, on écrit dessus et les apprentissages se font sur le fait de présenter aux autres ce que l'on a trouvé. Donc, on peut

dire que ça fonctionnerait comme un projet, et la trace écrite dans le classeur est très petite, on n'a pas de fiche, de chose comme ça, on travaille en petits groupes et avec des recherches à la maison, donc ça pourrait se concevoir comme un projet. [...]

Mais, je ne l'écris pas projet. Là, je vous le dis, pour moi, ça fonctionne comme un projet mais, dans mes préparations, je ne l'écris pas comme un projet. [...] Oui, je ne le sens pas comme une activité complètement scolaire parce qu'il y a un gros travail d'échange entre la maison et la classe et puis beaucoup d'échanges entre eux. Et puis on a parfois travaillé quatre semaines et on a une demi-feuille dans le classeur.» (M1)

- Une philosophie

Dans la bouche de certains enseignants, le « projet » peut encore être une pratique davantage de l'ordre du climat voire de la « philosophie » (S1) de classe que du projet pédagogique.

« Mon premier projet, c'est ça, le bien-être de chacun dans le groupe classe puis dans l'école.» (V5)

Il s'agit encore selon nous de « pseudo-projets ».

2.3. Les sorties scolaires et partenariats

Sur le plan quantitatif, nous avons comptabilisé les sorties scolaires en tant que telles lorsqu'elles ont été citées ainsi par les enseignants dans le questionnaire (cf. Tableau 31). À notre sens, les sorties scolaires ne peuvent pas être à elles seules un projet. S'il s'agit d'une sortie pour une sortie cela n'est pas un « vrai projet » mais ce que nous appelons un « pseudo-projet ». Si ces sorties sont le moyen ou la finalité d'un projet à dominante histoire ou sciences par exemple alors elles rentrent dans le cadre de « vrais projets ».

Les propos de l'enseignant M1 illustrent le cas d'une sortie scolaire qui s'intègre à un « vrai projet » dans sa finalité.

« On en a un autre qui pourrait se finir par la sortie de fin d'année dans laquelle on va aller faire à la fois de la poésie, de la lecture de paysage et un petit peu d'histoire et du potager, donc voyez, on a tout et tout se concrétise sur la sortie de fin d'année et, à la limite, cette sortie de fin d'année, elle a été élaborée par tout le travail de l'année. Cette sortie est un projet de classe, et on a fait rentrer dans cette sortie le projet jardin avec la CUB. Je suis en projet de classe car les enfants ont travaillé la poésie en classe, ils ont fait aussi la lecture de paysage avec la modulatrice, le potager en sciences avec moi. Et la sortie de fin d'année va

regrouper tout cela sur un site différent de l'école et on va réinvestir tout ce qu'on a vu. Donc là, on est sur un projet. » (M1)

Nous avons enfin extraits de la totalité des projets nommés dans les questionnaires les « projets avec partenaires extérieurs » et les projets nécessitant des « échanges avec d'autres classes ». Nous souhaitons avoir ainsi une tendance de l'ouverture des projets hors des murs de la classe et pouvoir avoir un avant goût des relations avec les collègues qui pouvaient s'entretenir à partir des projets instaurés pour la classe. Ces données sont faibles au regard de la totalité des projets cités.

Pourtant la suite de l'analyse des questionnaires montrera combien les relations aux collègues ont leur place. Les entretiens le confirment, les enseignants ne font pas état de projets avec des partenaires extérieurs. En revanche l'interaction avec leurs collègues est particulièrement présente dans leurs propos.

En conclusion, l'enquête par questionnaires permet d'avancer quelques précisions sur la qualification des projets de classe dont parlent les enseignants. Il existe certains projets qui ce sont de « vrais projets » interdisciplinaires d'autres qui sont de l'ordre des « pseudo-projets », les sorties scolaires.

Néanmoins, ils ne concernent respectivement que 87 et 80 projets sur 776 (cf. Tableau 31). L'enquête par questionnaire ne permet pas affiner davantage la classification des types de projets à moins d'en prendre connaissance, dans le détail, un par un. Là n'est pas l'objet de cette étude puisque nous nous intéressons aux mécanismes d'influence sociale.

À ce niveau de la recherche, les données montrent que les enseignants pratiquent le projet pour leur classe et qu'ils sont variés sans être tous de « vrais projets ». Toutefois certains laissent supposer des « échanges avec d'autres classes » mais peu, dans leur réalisation. La plupart des projets ont une dominante disciplinaire, ce qui montre une concentration sur des apprentissages propres à la classe des enseignants.

S'il existe des phénomènes d'influence sociale autour du projet de classe, ils ne sont pas visibles sur le plan de la réalisation du projet mais peut-être en amont, au moment de la conception, ou en aval, au moment de l'évaluation.

VI. La conduite de projet, foyer d'interactions sociales

Au fur et à mesure de l'avancement de ce travail, nous touchons le cœur de la question, l'aspect sensible des relations sociales à partir du projet pour une classe. L'enseignant V5 déclare d'ailleurs que :

« Le projet est plus lié à une communauté de personnes qu'à des choses écrites très précisément où chacun trouve sa place, c'est pas si évident. » (V5)

La délicatesse de la chose justifiait notre entrée si progressive en prenant le temps de décortiquer les mécanismes de mise en place des projets. Une arrivée trop rapide sur la question des interactions et de l'influence représentait selon nous le risque d'effrayer et de rompre le recueil de données ou de passer à côté de l'interprétation si nous ne savions pas à quel niveau du mécanisme les raccrocher.

1. Analyse des types d'interactions pratiquées

1.1. Un fonctionnement le plus souvent mixte : seul et à plusieurs

Nous avons souhaité savoir si les enseignants vivaient plutôt des projets liés au projet d'école, liés à d'autres classes ou s'ils préféraient travailler sur des projets plus individuels, propres à leur classe. Dans le questionnaire, trois choix de réponses ont été proposés. Les enseignants ont coché de multiples réponses le plus souvent.

Dans la mesure où ils ont plusieurs projets par an, certains peuvent avoir des projets de classe et d'autres se raccrocher au projet d'école ou de cycle, de niveau de classe. Tous les projets sont apparemment menés de front par les enseignants. Cela peut dépendre des années. Certaines fois les enseignants vont se recentrer sur leur classe. D'autres années ils vont travailler davantage avec les autres classes de l'école, en association avec des collègues ou avec toute l'école autour du projet d'école. Pour la majorité d'entre eux, les enseignants ont par conséquent plusieurs modes de fonctionnement. Ils concilient des projets pour leur classe et d'autres.

Les données ont pu être regroupées selon trois axes de fonctionnement possible : intérieur, extérieur à la classe, et mixte. Les enseignants qui déclarent avoir des projets exclusivement propres à leur classe sont comptabilisés dans le type « intérieur à la classe ».

Les enseignants qui ont répondu avoir des projets en lien avec le projet d'école ou avec d'autres classes se retrouvent dans la catégorie « extérieur à la classe ». Ces enseignants

n'ont pas répondu avoir des projets propres à leur classe. Ils ont un fonctionnement uniquement tourné vers l'école ou vers d'autres classes.

Enfin, le type de fonctionnement mixte recèle les réponses qui comprennent à la fois des projets propres à la classe, intérieur, et des projets extérieurs soit en lien avec le projet d'école soit en lien avec d'autres classes soit les deux. Ils sont capables d'être à la fois centrés sur leur classe, leurs élèves, et de développer des projets qui répondent aux besoins d'apprentissage des élèves, et à la fois centrés sur l'équipe pédagogique en conciliant des projets partagés avec l'école pour répondre aux instructions officielles ou avec une ou plusieurs autres classes pour un projet commun.

Les résultats sur les types d'interactions entre les projets d'une classe sont présentés dans le tableau 32 ci-après.

Ecoles	<u>INTERIEUR</u> Propres à la classe uniquement	<u>EXTERIEUR</u> Lien avec le projet d'école ou plusieurs classes	<u>MIXTE</u> Propres à la classe et projet d'école / plusieurs classes	TOTAL
A	4	3	4	11
B	0	0	3	3
C	1	0	2	3
D	0	0	1	1
E	0	1	5	6
F	0	2	1	3
G	0	2	6	8
H	0	0	2	2
I	0	0	4	4
J	0	2	2	4
K	0	1	0	1
L	0	0	1	1
M	0	2	2	4
N	0	0	1	1
O	0	0	1	1
P	2	1	4	7
Q	1	0	3	4
R	0	0	2	2
S	2	0	2	4
T	0	3	3	6
U	0	0	3	3
V	2	4	6	12
W	4	2	4	10
X	0	0	2	2
Y	0	0	2	2
Sous - total	16	23	66	105
« Electrons libres »	11	14	36	61
Total	27	37	102	166

Tableau 32 Types d'interactions entre les projets d'une classe

La plupart des enseignants répondent mener tous types de projets, intérieur et extérieur à la classe, 102 sur 166 (cf. Tableau 32). Ils travaillent tantôt pour leur classe tantôt en lien avec l'école ou d'autres classes. Ils agissent de façon mixte, s'adaptent à leur classe et à l'équipe sans comportement apparemment marqué d'un côté ou de l'autre. Cela montre la capacité d'adaptation des enseignants à la fois à des préoccupations personnelles, à l'intégration à une équipe pédagogique et aux textes officiels.

Les entretiens menés avec différents enseignants confirment ce mode d'action. Les enseignants mènent de front ou au fil de l'année ces différents projets comme pour satisfaire leurs différentes motivations. Ils travaillent le projet d'école par obligation et travaillent des projets de classe ou avec des collègues pour d'autres raisons. Il apparaît qu'il n'est pas possible d'étudier les mécanismes d'élaboration du projet de classe sans lien avec les mécanismes de projet d'école et réciproquement.

« Actuellement j'ai deux projets en parallèle : un avec l'école, et un avec la classe. Avec l'école, c'est cette année notre projet de monter un spectacle musical où on se rencontre une fois par mois et là, ça concerne toutes les classes. Là c'est au niveau artistique mais avant, il y a eu une réflexion littéraire au niveau des textes et du contenu aussi. Pour le projet de la classe, à la limite, j'ai trois projets cette année... » (V1)

« On a un projet chorale qui est un projet d'école où, là, tout le monde participe. On a ce projet, avec les junior de la CUB, qui est un projet sur trois classes, et puis, à l'intérieur de la classe proprement dite, je raccroche quasiment en projet les productions qu'on va faire en arts visuels, ou en découverte du monde. » (M1)

1.2. Des minorités différentes

Arrêtons-nous à présent sur les enseignants qui se comportent différemment de la majorité d'entre eux soit en assumant un isolement en pratiquant seulement des projets pour leur classe, soit en ne fonctionnant qu'avec d'autres sans faire de projet pour leur classe. Dans le tableau 32, les écoles dans lesquelles les seuls enseignants interrogés ont déclaré mener des projets extérieurs à leur classe sont grisées.

Dans le cas de l'école K, l'enseignante est la seule de l'école, elle fait office de directrice et cumule plusieurs niveaux dans la même classe. Cette configuration de l'école explique qu'elle associe ses projets de classe au projet d'école entre toutes les classes. C'est aussi son projet de classe. Concernant l'école O, l'unique questionnaire rendu ne nous permet pas d'élargir ce mécanisme aux sept classes de l'école.

Nous avons mis en exergue en gras dans le tableau 32 les réponses autres que « mixte ». Sur 166 enseignants, 27 sont « internes » à leur classe. Un peu plus nombreux, 37 sur 166, sont les enseignants qui ont un fonctionnement extérieur à leur classe. Ils ne mènent des projets que dans le cadre du projet d'école ou avec d'autres classes. Sur le plan des interactions sociales des attitudes que nous serions tentés de rapprocher de l'étude préalable commencent à émerger. Les 27 enseignants qui restent en « station classe » sont-ils des « engagés » ou des « réticents » ? Et dans le cas des 37 enseignants « externes », nous pouvons nous demander où est la prise en compte des élèves de la classe dans la pédagogie des enseignants, où est la centration sur le sens des apprentissages point d'ancrage de

l'élaboration de « vrais projets » ? Ces 37 enseignants sont-ils de ceux qui mènent alors de « pseudo-projets » ?

2. Analyse des types d'interactions recherchées par les enseignants

Le questionnaire a proposé jusqu'à présent des questions centrées sur le projet et faisait état de la pratique que nous dirions « froide » de l'enseignant. Avec la cinquième question nous arrivons à toucher le fonctionnement de la personne en sa qualité d'enseignant et pénétrons le domaine de la psychologie sociale. Tout en fonctionnant dans les faits en majorité de façon mixte pour leur classe et avec d'autres classes, les enseignants peuvent avoir des préférences naturelles. Ils peuvent être plus enclin à mener seuls des projets ou à plusieurs.

Aussi, la question de leur préférence en termes de conduite de projet de classe leur a été posée. Les enseignants ont eu deux choix de réponses possibles : préférer être seuls à mener un projet de classe ou préférer s'associer à une autre classe.

ECOLE	Seul	En association	Les deux	TOTAL
A	2	8	1	11
B	0	3	0	3
C	0	3	0	3
D	0	1	0	1
E	0	5	1	6
F	0	2	1	3
G	1	6	1	8
H	2	0	0	2
I	1	2	1	4
J	0	4	0	4
K	0	1	0	1
L	0	0	1	1
M	0	4	0	4
N	0	1	0	1
O	0	1	0	1
P	1	4	2	7
Q	2	0	2	4
R	1	1	0	2
S	1	2	1	4
T	0	5	1	6
U	0	3	0	3
V	7	5	0	12
W	1	5	4	10
X	0	2	0	2
Y	0	2	0	2
Sous-total	19	70	16	105
« électrons libres »	7	38	16	61
Total	26	108	32	166

Tableau 33 Préférence de la conduite du projet de classe

Là encore, certains ont coché les deux alternatives en ajoutant que cela dépend des projets. Nous retrouvons l'adaptabilité des enseignants qui s'arrangent à mener à la fois des projets seuls pour leur classe et des projets en association avec d'autres classes pour un travail d'équipe ou en lien avec le projet d'école. Toutefois, cela touche seulement 32 enseignants sur 166 qui apprécient tour à tour de travailler seul ou en association autour d'un projet de classe.

2.1. Une majorité de « sociaux » du projet

Les données du tableau 33 ci-dessus témoignent d'une préférence nette des enseignants pour un travail en association avec d'autres : 108 réponses sur 166. Même si la question précédente montre que 102 enseignants sur 166 élaborent à la fois des projets pour leur classe et des projets avec des collègues, les enseignants préfèrent en large majorité travailler avec leurs collègues. Dans les entretiens certains enseignants soulignent cela.

« Je vois beaucoup plus d'avantages à travailler en association parce qu'on est déjà seul dans sa classe, en tant qu'adulte, et je trouve que la relation avec d'autres professionnels est très intéressante. Ça permet de prendre beaucoup de recul face à son enseignement. » (G1)

« Non, pour moi ça reste compliqué de tenir un projet dans sa classe, ça reste compliqué de tenir une ligne de conduite tout seul. » (V5)

« Pour moi, il n'est pas concevable de rester tout seul dans sa classe sans échanger avec les autres. » (N1)

Le fait que les enseignants aient ce penchant à travailler avec d'autres pour conduire des projets pour leur classe montre qu'il se joue bien des interactions sociales à partir de ce sujet. Quels mécanismes se mettent en place à l'occasion de ces interactions ? Y a-t-il des phénomènes d'influence sociale entre les enseignants ? C'est ce que nous allons tenter de décrypter avec la suite de l'étude.

2.2. Une minorité de « solitaires » du projet

- Une solitude choisie

Enfin même s'ils sont en minorité, l'enquête par questionnaires montre qu'il existe des enseignants qui déclarent spontanément préférer conduire seuls un projet de classe. Cela concerne 26 enseignants sur 166 et ce n'est pas négligeable (cf. Tableau 33). Les entretiens

confirment ce type d'enseignants qui affirment préférer fonctionner seuls tout en le justifiant par une meilleure adaptabilité ou un gain de temps. Nous avons extrait des entretiens quelques témoignages dans ce sens.

« Moi, je fonctionne à ma manière, sur le moment » (R1)

« Moi, je travaille seule. Quand on travaille à plusieurs, c'est réunions sur réunions, c'est important pour se rencontrer mais on perd beaucoup de temps car après la réunion, il y a encore du travail pour faire avancer le truc. En fait, on se réunit pour se dispatcher les tâches mais finalement les tâches sont toujours là. » (V6)

« Je préfère travailler seule quand même. J'ai travaillé à plusieurs mais, seule, je fais ce que j'ai envie comme j'en ai envie. Alors c'est dommage parce qu'à plusieurs on peut profiter des compétences des autres mais j'aime autant mener mon projet seule. L'année dernière, avec mon projet sur l'Afrique, j'ai été accompagnée d'une maman peintre toute l'année. Eh bien, même avec une maman qui n'est pas une collègue, je trouvais qu'on perdait du temps, pour l'aspect matériel, c'était compliqué, quand on parlait, on n'allait pas à l'essentiel. Je ne veux pas perdre du temps dans mon travail mais aller à l'essentiel. » (V7)

« Ah non, c'était encore une fois ma classe, ma pratique personnelle. C'était la classe. Ce n'était pas en lien avec d'autres maîtresses. » (V3)

« Un projet de classe c'est bien plus facile à mener puisqu'on est seul à le mener avec ses élèves. On se fixe les objectifs qu'on veut et on le mène comme on veut. Il y a des projets de maths puis des projets en littérature en EPS... Au niveau du projet d'école, c'est plus compliqué parce qu'on n'est pas seul, une équipe... » (V2)

- Une solitude imposée par le contexte école

Nous pouvons supposer que ces 26 enseignants, qui préfèrent mener seuls des projets, sont de ceux qui déclarent ne mener des projets que « propres à leur classe », des projets « intérieurs ». Ces derniers sont au nombre de 27 (cf. Tableau 32). La corrélation est presque parfaite. Les enseignants qui déclarent préférer travailler seuls autour de projets réalisent effectivement des projets propres à leur classe. Pour l'un d'entre eux, la préférence penche vers le travail en association avec des collègues alors qu'il mène des projets au sein de sa classe. Il n'a pas la possibilité de s'associer à d'autres tout en le souhaitant.

Il faut croire que certains contextes d'école ne permettent donc pas à ce type d'enseignants de monter des projets à plusieurs. C'est ce que les propos de R1 et de V2 mettent en évidence.

« Je crois qu'on travaille plus individuellement, chacun dans sa classe ou par deux, le projet d'école à travers des petits projets » (R1)

« Pour moi il n'y a pas de travail d'équipe en fait et voilà. On a rédigé un projet d'école comme toutes les écoles doivent le faire qui est sur la lecture et voilà. Il ne se passe pas grand-chose. Effectivement on a rédigé des choses mais bon... Alors j'ai un peu fait vite dans ma classe mais ça en devient un projet de classe. » (V2)

Si ce contexte école n'est pas favorable aux interactions entre enseignants, l'élaboration des projets peut rester personnelle à chaque enseignant. Il est donc des cas où nous dirons que le contexte école est défavorable. À l'inverse, existe-t-il des cas où le contexte école serait favorable au point de faire fonctionner des enseignants ensemble alors qu'au départ ils avaient une préférence à faire seuls ? C'est une question qui nous intéresse. Les entretiens et le taux de retour suffisamment important pour certaines écoles permettront d'approfondir cette question du contexte école par la suite de l'analyse, autour des fonctionnements propres, des cas d'école.

VII. Les raisons de l'interaction ou de la solitude

Nous avons questionné les enseignants sur les raisons qui motivaient leur choix de travailler seul ou en association avec des collègues autour du projet. La question est une question ouverte, n'appelant pas un nombre de réponses prédéfinies. Aussi, les enseignants ont répondu en donnant parfois plusieurs justifications à leur choix. Nous avons recensé leurs réponses en les regroupant. Nous avons pris le risque de recueillir une multitude de réponses qui auraient pu être difficile à traiter. Il s'avère que les motivations des enseignants se rejoignent autour de quelques raisons seulement. Les données ont pu être recueillies et analysées de façon nette dans les tableaux 34 et 35.

1. Des envies de stimulation pour les associés du projet

Pourquoi en association ?	
Échanges et mutualisation des idées	88
Motivation trouvée dans le travail d'équipe, dynamisme, cohésion, pousse à aller au bout	62
Mutualisation des compétences, échanges entre classes	34
S'épauler dans l'organisation, partager le travail	19
En fonction du projet, du niveau de classe	10

Tableau 34 Raison de la préférence de travail en association pour un projet

1.1. Plus d'idées à plusieurs

Les enseignants qui déclarent préférer s'associer à d'autres, dans le cadre de leur projet de classe recherchent en priorité les échanges et la mutualisation des idées. C'est en travaillant avec d'autres, en amont du projet, qu'ils sont plus créatifs et arrivent à élaborer un projet selon des idées auxquelles ils n'auraient pas pensé seuls. Les entretiens confortent les résultats quantitatifs de l'enquête par questionnaire. Voici des extraits d'entretiens :

« Les idées ne viennent pas toutes seules, on travaille en cycles, et surtout à deux collègues. Les deux CM2 travaillent beaucoup ensemble et quand je suis avec les CP, on travaille aussi ensemble. » (G1)

« Personnellement, je préfère travailler à plusieurs, je n'aime pas travailler tout seule dans mon coin. Je trouve qu'on est plus intelligent à plusieurs parce que quand on est seule, même si on réfléchit beaucoup, il y a toujours quelque chose qui nous échappe, donc je préfère travailler à plusieurs. » (V5)

« Après... il faut avoir l'idée. Dans notre formation, on n'a peut-être pas assez été formé à être inventif. [...] »

Le défaut de la maîtresse c'est qu'on est un peu enfermé dans sa classe et c'est pas naturel d'avoir des idées de projet, j'ai l'impression. » (V3)

1.2. La motivation du groupe

Une deuxième raison forte pour les enseignants de travailler avec d'autres est la motivation qu'ils trouvent dans l'équipe. La cohésion de groupe leur apporte un dynamisme qui les pousse à aller au bout du projet qui serait parfois lourd à porter seul, d'après leurs dires.

« C'est sûr que c'est beaucoup plus facile de se reposer sur le projet commun parce qu'on est à plusieurs. Par exemple, pour le théâtre, on est à deux, on se questionne à deux. Pour le projet avec les sixièmes, c'est pareil. Tandis que dans la classe, on est seul. » (V1)

1.3. Des raisons secondaires

Trois autres raisons sont ensuite évoquées sans être aussi fréquentes que les deux premières. Il s'agit de la mutualisation des compétences et les échanges entre classes, c'est-à-

dire, profiter de connaissances particulières d'un enseignant de l'équipe en arts plastiques ou en sciences, par exemple, pour monter un projet.

« Ça c'est un peu le sens de ce que voudrait faire notre directeur : avoir des personnels référents dans telle ou telle discipline. Ça crée beaucoup de tolets... c'est-à-dire avoir quelqu'un qui serait plus expert en sciences, le référent sciences, le référent anglais... et c'est vrai que ça amène aussi de la communication dans l'équipe : à qui on peut aller demander quelque chose dans l'équipe quand ça va pas ou pourquoi ça crée des résistances parce que c'est toujours des choses que les gens se voient faire en plus. Accepter de dire que l'on a une spécialité, c'est accepter de la partager, d'être sollicité, de prendre le temps de parler aux collègues, d'aller les voir... » (M1)

L'idée de ce directeur d'école rejoint le concept de « leadership distribué », développé par Spillane (2009) et qui manifestement ne recueille pas encore l'agrément des enseignants des écoles primaires. La raison évoquée par l'enseignant M1 est la crainte d'être mis en avant (Gather Thurler, 2000) mais encore davantage la peur que cette reconnaissance, ce « leadership distribué », ne prenne du temps aux enseignants, de la disponibilité non reconnue par l'institution.

Le partage des tâches de préparation et de conduite du projet, la répartition de l'organisation, constituent une autre raison qui pousse les enseignants à travailler avec d'autres, sans pour autant être un argument majeur.

Enfin, certains enseignants apprécient de s'associer à d'autres en fonction du projet ou du niveau de classe avec lequel ils souhaitent faire travailler leur classe. Ce pourrait être le cas d'un projet en lecture par exemple pour lequel un enseignant de cycle 3 devrait s'associer à une classe de CP pour amener ses élèves à lire des histoires à des plus jeunes, apprentis lecteurs.

« Par contre, il y a un projet que j'aimerais faire avec les CP. C'est un projet de lecture, j'aimerais beaucoup que les CM1 aillent lire des contes au CP et voir ce que l'on peut faire dans l'autre sens aussi ou en commun, je ne sais pas, illustrer, créer une histoire, sur l'année... » (V1)

2. Des envies de liberté pour les solitaires du projet

Pourquoi seul ?	
Liberté, envies différentes, plus facile à gérer	29
Selon le projet, le niveau de classe, les partenaires	14
Gestion du temps plus facile	10

Tableau 35 Raison de la préférence à être seul pour un projet

2.1. La liberté permet la facilité

Les quelques enseignants s'inscrivant comme des personnes qui préfèrent élaborer et conduire seuls des projets de classe, revendiquent principalement une liberté dans leurs choix à laquelle ils tiennent (cf. Tableau 35). Ce sont des enseignants qui ne souhaitent pas être limités par une association dans laquelle les envies des uns et des autres seraient différentes.

Pour eux, mener un projet seul est plus facile à gérer. Cela rejoint les propos tenus précédemment. Ils sont indépendants sur le plan des idées, des envies et de la réalisation, des contraintes organisationnelles.

« Moi, ce qui me rend malade : ce sont les programmes qui sont tellement lourds que ça m'empêche de m'épanouir dans mon boulot. Alors dans un projet, on va pouvoir y fourrer des tas de choses du programme. C'est comme ça qu'il faut le voir et pas un truc supplémentaire. Ça, c'est ce qui faut expliquer aux collègues. Les programmes sont trop ambitieux pour des enfants de 10 ans. En CM2, on leur demande de partir au collège avec des connaissances qu'ont même pas les $\frac{3}{4}$ des adultes en France, tellement bien que quand ils arrivent au collège... ils n'ont pas la maturité, les connecteurs neuronaux...[...] J'arrive à répondre au programme en biaisant par les projets. Beaucoup de collègues disent « avec les programmes, je ne vais pas boucler les programmes ». J'ai jamais compris parce que « pendant que tu fais ça, c'est un projet littéraire, pendant la production d'écrit, t'as fait de la grammaire, tu l'as fait ton programme ! » (B1)

« Pour un projet de classe, si c'est avec une collègue, on en parle à deux, et si c'est seul, on est déjà convaincu de l'intérêt de son idée. » (W2)

2.2. La liberté permet le gain de temps

Autant les associés du projet affirment que travailler à plusieurs contraint à tenir les délais et à aller au bout du projet, autant les solitaires considèrent qu'agir seul permet de gérer son temps plus facilement. Que ce soit pour les uns ou pour les autres, la contrainte de la gestion du temps dans la conduite d'un projet est importante. Alors que pour les uns, l'association avec d'autres encadrera cette gestion du temps et assurera d'aller au bout, pour les autres, l'indépendance permettra une meilleure maîtrise des délais.

C'est ce que nous retrouvons dans les propos de l'enseignant, dialogués avec nous :

« Sur le plan des projets, vous m'avez dit que vous fonctionnez beaucoup à trois classes de CM2, est-ce que vous gardez des projets qui sont propres à votre classe ?

- Oui

Pourquoi les faites-vous seuls dans votre classe ceux-là ?

- Je ne sais pas... Les ateliers d'écriture poétique, c'est mon gros truc. Je suis intervenu dans une classe une fois pour en faire-faire. La valorisation de ce que les enfants ont écrit, au salon du livre de Bruges, j'ai présenté des textes sur des matériaux de récupération. Là j'ai travaillé tout seul dans ma classe.

Qu'est-ce que vous appréciez dans le fait d'être tout seul ?

- Ça va plus vite et puis là, il n'y a pas de compromis et puis, là, on est le chef. » (B1)

En conclusion, dans la pratique des enseignants, le projet revêt divers aspects. Il ne s'agit pas d'un flou puisque les enseignants expliquent leur pratique de façon très claire. Nous dirions plutôt que la « nébuleuse » réside dans l'imbrication de tous les projets. En majorité, les enseignants mènent à la fois des projets propres à leur classe et des projets en lien avec le projet d'école ou des projets en lien avec d'autres classes, ceci au cours d'une même année scolaire. Ils cumulent ainsi le plus souvent un mode de fonctionnement individuel et en association avec leurs collègues, un ou plusieurs.

Les enseignants ont tout de même un mode de fonctionnement de prédilection, en solitaire ou en association. C'est en association qu'ils se sentent le plus à l'aise pour la grande majorité d'entre eux. Nous retiendrons les trois principales raisons qui motivent leur choix. Lorsqu'ils cherchent à se joindre à des collègues, c'est pour prendre des idées et se motiver à aller au bout du projet par la cohésion du groupe. S'ils préfèrent agir seuls, c'est en grande partie pour rester libres.

Nous pouvons supposer une nouvelle fois que les solitaires, en « station classe », correspondraient aux profils de réticents ou d'engagés mis en évidence lors de l'étude préalable. Pour ce qui est des enseignants enclins à s'associer avec des collègues pour monter un projet, même pour leur classe, nous avons fait émerger de notre étude préalable des profils d'influençants-influencés, d'influencés-influençants, de pragmatiques ou d'utopiques (*supra*, Tableau 17, p. 218). La suite du questionnaire apporte des données qui vont permettre de faire progresser notre analyse en termes d'influence sociale.

VIII. Des phénomènes d'influence sociale ?

Nous avons demandé aux enseignants, s'ils devaient être associés sur un projet, si cela pourrait changer leur façon d'enseigner. Les résultats de cette question ont été plus resserrés que pour toutes les autres questions. Ils ont été rassemblés dans le tableau 36.

La plupart d'entre eux répondent que l'association avec des collègues leur apporterait du changement, 101 sur 166. Pour seulement 8 enseignants sur 166, il n'y aurait pas de changement. Un nombre important d'enseignants ne se prononce pas sur cette question : 57 non réponses ont été obtenues sur 166 (cf. Tableau 36).

En posant cette question, nous sommes entrés dans le vif du sujet. Nous demandons en quelques sortes si les enseignants seraient soumis à une influence. Aussi, à la lumière des résultats, il apparaît que la majorité de l'échantillon avoue changer en travaillant avec d'autres sur un projet. Par conséquent, ce sont des enseignants qui sont soumis à un phénomène d'influence sociale.

8 enseignants sur 166 déclarent ne pas modifier leur façon d'enseigner au contact d'autres. Ils seraient donc résistants au changement. Seraient-ils des sources d'influence ? Seraient-ils ceux qui influencent les autres, ou encore des enseignants initiateurs de projets en « station classe » qui seraient des réticents ou des engagés pour leur cause (*supra*, p. 218) ?

Les autres enseignants au nombre important de 57 sur 166 ne répondent pas à la question (cf. Tableau 36). Compte tenu de l'importance relative de ces personnes concernées, nous pouvons nous poser la question de la gêne dans laquelle la question les a placés. Elle suscite une lecture réflexive de leur pratique et peut-être une remise en cause de leur travail s'ils avouaient changer leur façon d'enseigner. Ces enseignants ont peut-être considéré qu'en répondant qu'ils changent leur pratique, cela remettrait en cause la qualité de leur travail. S'ils se disent sous l'influence d'autres, cela est-il égal à avouer un manque professionnel quelque part ? Il est difficile pour les personnes de se prononcer à ce niveau.

Ces mêmes enseignants montrent qu'une large part de l'échantillon ne se prononce pas directement sur l'influence qu'ils peuvent recevoir des autres. Ils ne sont pas à l'aise avec cela. La suite du questionnaire permettra peut-être d'affiner les données. La méthode qualitative par entretien aide à approfondir les résultats. Les phénomènes d'influence sociale sont décryptables principalement à travers les récits de mise en place de projets recueillis lors des entretiens. Les enseignants reconnaissent être influencés par des collègues mais ont des difficultés à reconnaître leur influence sur les autres. Cela reviendrait selon eux à s'octroyer un ascendant sur leur collègue alors qu'ils ne le souhaitent pas.

ECOLE	OUI, CHANGEMENT	NON, PAS DE CHANGEMENT	N.R	TOTAL
H	1	0	1	2
M	1	0	3	4
B	0	1	2	3
L	1	0	0	1
J	2	0	2	4
K	1	0	0	1
N	0	0	1	1
A	9	1	1	11
C	1	1	1	3
G	6	1	1	8
F	3	0	0	3
D	1	0	0	1
O	1	0	0	1
P	5	0	2	7
E	5	0	1	6
Q	3	0	1	4
I	0	2	2	4
R	0	0	2	2
S	2	0	2	4
T	4	1	1	6
U	3	0	0	3
V	8	1	3	12
W	8	0	2	10
X	1	0	1	2
Y	1	0	1	2
Sous-total	67	8	30	105
« électrons libres »	34	0	27	61
Total	101	8	57	166

Tableau 36 Influence reçue des autres associés sur un projet

Le questionnaire a ensuite amené les enseignants à énoncer ce qui pourrait changer par le fait de travailler avec des collègues : « *En quoi le fait de travailler en association sur un projet pourrait vous faire changer (ou pas) ?* ». Les réponses libres des enseignants à cette question ouverte se sont recoupées une nouvelle fois et ont permis de regrouper les données en isolant des changements principalement de nature professionnelle (cf. Tableau 37). À la lumière de ces résultats, se distinguent des influences sur les plans professionnel et personnel.

Raisons en faveur d'un non changement		Changements procurés		
Manque de temps	1	Pédagogie modifiée	I N F L U E N C E P R O ·	44
Différences de point de vue avec les collègues	1	Vers des apprentissages interdisciplinaires		8
Enseignement par la pédagogie du projet depuis l'origine de son expérience professionnelle	1	Mieux cerner les élèves		7
Maintien de sa liberté	1	Formation continuée		4
		Fédère les élèves		2
		Eviter les répétitions entre classes		1
		Total des raisons d'influence professionnelles		66
		Vers plus d'audace	I N F L · P E R S O ·	22
		Meilleure gestion du temps		6
		Renouvellement des idées		13
		Rester motivé		4
		Total des raisons d'influence personnelles		45
TOTAL	4	TOTAL	111	

Tableau 37 Changements apportés aux enseignants par le travail avec d'autres sur un projet

1. Une influence professionnelle

En élaborant des projets en association avec d'autres, les enseignants déclarent acquérir un regard différent sur leur pratique professionnelle, modifier leur pédagogie. La modification des gestes professionnels est ainsi évoquée dans 44 cas sur 101 enseignants influencés (cf. Tableaux 36 et 37). Certains enseignants ont apporté plusieurs réponses, d'autres aucune. C'est la raison pour laquelle le nombre de réponses à cette question est indépendant du nombre de questionnaires passés (111 changements procurés cités par 101 enseignants déclarant du changement au contact de collègues).

Les entretiens confirment cette influence sur les pratiques professionnelles.

« Donc, c'est surtout au départ avec les enfants et ensuite en questionnant les collègues pour savoir comment elles faisaient et en m'appropriant ces conseils que j'ai évolué dans ma pratique. » (B3)

« En terme de pédagogie, elle rend les choses concrètes et elle fait passer beaucoup d'humain dans ses propos, je m'entends bien avec elle par rapport à sa pédagogie. Je suis assez admirative par rapport à sa façon de faire. Une autre enseignante en maternelle m'attirerait. Elle n'a pas du tout la même pédagogie, elle est beaucoup plus dans la règle. Je suis plus dans le laisser s'exprimer des enfants mais je pense que les deux ont du bon. Donc, je n'ai pas répondu à son appel mais j'ai été influencée par sa façon de faire même si je n'ai pas donné suite à sa proposition de projet de faire venir mes élèves pour faire lire ses élèves de GS. Elle ne m'a pas relancée.

Il faut que les deux soient partie prenante. On n'a pas le même âge mais un échange d'expériences aurait été bon. Je suis admirative d'elle aussi. C'est peut-être un peu égoïste de ma part mais je pense à ce qu'elle pourrait m'apporter. » (V3)

« Ça a été impulsé par les CM2 parce que les CM2 dans la classe au-dessus de nous ont un projet d'une semaine de voile. Donc, toute l'année ils vont s'entraîner toutes les semaines pour partir une semaine en fin d'année. Les collègues de CM2 ont constaté un gros problème au niveau des élèves, c'est leur autonomie par rapport à leur famille. Les parents appelaient tout le temps et étaient paniqués à l'idée de la séparation. Donc, nous, on se posait déjà des questions en CM1 pour savoir si on ne faisait pas une sortie scolaire en début d'année pour souder le groupe classe. On s'est dit que du coup, on pouvait faire une sortie avec au moins une nuit à l'extérieur pour préparer les enfants à la sortie voile. C'est ça qui a poussé le projet. » (W1)

Quelques enseignants avouent tourner leur pratique vers des apprentissages interdisciplinaires au contact de leurs collègues. Cette interdisciplinarité requise dans les instructions officielles n'est pas toujours évidente à mettre en place par les enseignants dans leur classe. Aussi ces derniers trouvent que c'est en travaillant avec d'autres sur des projets que l'interdisciplinarité ne leur est plus étrangère. C'est une nouvelle influence professionnelle. Les enseignants déclarent rendre concrets des apprentissages interdisciplinaires qui ne figuraient pas au départ dans leur manière d'enseigner. Cette remarque est faite dans 8 cas sur 101 (cf. Tableau 37). Le nombre de réponse est relativement faible. Pour autant le glissement vers l'enseignement en interdisciplinarité pourrait être inclus dans la modification de la pédagogie que citent 44 enseignants.

Il convient d'ajouter à ces formes d'influence professionnelles, d'autres répercussions révélées par le questionnaire. Il s'agit de la progression des enseignants à mieux cerner les élèves, de conseils trouvés chez les collègues en guise de formation continuée, d'une meilleure cohésion sur le plan du groupe classe, l'association avec les collègues fédère les élèves, et d'une cohérence entre les apprentissages d'une classe à l'autre, l'association avec les collègues permet d'éviter les répétitions.

En somme, l'association autour de projets de classe est à l'origine d'une influence sociale qui modifie les gestes professionnels des enseignants, pour 66 réponses sur 101 enseignants influencés (cf. Tableau 37). Ils peuvent changer leur pédagogie, acquérir des regards différents sur leur pratique. Ces résultats sont soutenus par les entretiens dont nous citons deux extraits :

« Oui, je suis quelqu'un qui a besoin de discuter de ma pratique avec mes collègues car elles me permettent de prendre du recul par rapport à ma pratique. Elles me permettent d'élargir mes angles de vue, elles me nourrissent énormément. [...] Certains aiment, comme moi, partager, d'autres moins. Il faut aussi respecter le vécu de chacun. Quand j'ai un problème, j'aime bien avoir le regard de deux ou trois pour pouvoir prendre de la distance réajuster ma pratique. C'est bien d'échanger, d'évoluer. » (W2)

« On n'a pas énormément de formation continue, donc, c'est surtout ça qui nourrit. » (G1)

2. Une influence personnelle

Les changements qu'apportent l'association entre collègues sur la conduite d'un projet ne sont pas que d'ordre professionnel. Dans le questionnaire, les enseignants mentionnent des influences qui portent davantage sur leurs traits personnels au service de la pratique professionnelle mais que nous avons isolé comme « influence personnelle ». Il s'agit d'améliorations dont bénéficient les enseignants au contact d'autres qui se lisent sur le plan de leur efficacité, de leur créativité et de leur motivation.

« On a toujours quelque chose à y gagner d'apprendre de l'autre, comme les enfants. » (V8)

2.1. La performance

22 enseignants sur 101 au total disent devenir plus performants grâce au travail avec d'autres sur un projet (cf. Tableau 37). Ils déclarent être meilleurs à plusieurs. Certains formulent cela en allant même jusqu'à noter qu'ils deviennent plus audacieux, ils osent davantage avec d'autres, repoussent en quelque sorte leurs acquis.

Pour 6 enseignants le fait de travailler avec les collègues les contraint à mieux gérer leur temps (cf. Tableau 37). Pour d'autres en revanche, le temps est un frein aux échanges. Ils n'ont pas le temps, donc ne changent rien. La notion du temps est une variable significative dans le quotidien d'un enseignant d'école primaire. Selon les personnes, il y a deux façons d'envisager ce facteur. Les propos tenus lors des entretiens confirment ces deux optiques. L'enseignant W2 prend le temps comme une raison d'immobilité :

« On a très peu de temps, c'est souvent dans un couloir quand on se croise. On prend dix minutes à gauche, dix minutes à droite. C'est un temps qui manque un peu, pour moi. »
(W2)

Quant à l'enseignant B3, l'association entre enseignants est l'occasion de devenir plus efficace dans la maîtrise du temps, de tenir les délais d'un projet :

« On travaille ensemble dans la conception et dans le partage des tâches pour que ça prenne moins de temps » (B3)

2.2. La créativité

13 enseignants sur 101 (cf. Tableau 37) évoquent un enrichissement des autres au plan de leur créativité. S'associer à des collègues autour d'un projet leur permet de renouveler leurs idées. De même que la gestion du temps, la créativité est une qualité que l'enseignant développe notamment dans l'élaboration de projets. L'influence des collègues est sensible à ce niveau aussi.

La raison qui arrivait largement en tête de celles énoncées par les enseignants pour justifier leur préférence à s'associer à des collègues pour un projet était la mutualisation des idées, les échanges qui permettent d'avoir plus d'idées. Pourtant sur le plan des changements avérés par la pratique associative, les enseignants ne mettent pas cet élément au premier plan. Ils évoquent l'influence pédagogique, le regard différent sur leur pratique. L'enrichissement d'idées n'est cité que par 13 enseignants (cf. Tableau 37) alors même que la mutualisation des idées était donnée par 88 d'entre eux à la question de la préférence à l'association entre collègues (cf. Tableau 34).

« Quand je vois dans une classe une idée qui m'intéresse, je vais gratter avec l'enseignant comment il a monté son projet. Ça ne m'intéresse pas de faire du copier-coller, au départ, souvent, c'est l'idée. L'idée, je me l'approprie pour rebâtir un autre projet qui me correspond et qui correspond à mon groupe classe. » (V5)

2.3. Le maintien de la motivation

Les enseignants, pour 4 d'entre eux, notent que l'association avec d'autres sur un projet leur permet de ne pas se sentir isolés. Cela leur apporte une meilleure motivation (cf. Tableau 37). Ils se trouvent comme enrôlés dans une dynamique de groupe comme le dit V5 :

« Oui, pour se motiver, tenir les délais. Travailler avec une autre classe motive, permet d'y arriver. » (V5)

« À la fois, c'est motivant pour les enfants, les enseignants, les parents y ont aussi vu des conséquences positives et je vois qu'il en reste quelque chose. C'est très intéressant »
(N1)

De même que pour la créativité, il existe une incohérence entre ce que mesurent les enseignants comme changement apporté par une collaboration à plusieurs et ce qui les fait préférer l'association entre collègues.

À nouveau la motivation trouvée dans le travail en équipe était la deuxième raison de la préférence à s'associer sur un projet (cf. Tableau 34), elle était citée par 62 enseignants sur 166, alors qu'elle ne vient à l'esprit que de 4 enseignants lorsqu'il s'agit d'émettre les conséquences d'une interaction entre enseignants sur un projet (cf. Tableau 37).

C'est comme si les enseignants fondaient des espoirs en termes de mutualisation d'idées et de motivation lorsqu'ils se mettent en projet de s'associer à d'autres et qu'une fois l'association consommée, ils font un bilan du changement apporté en termes d'abord de technicité pédagogique et professionnelle et ensuite de créativité et de motivation.

En revanche même si elles sont beaucoup moins nombreuses que les changements, les raisons de l'immobilité des enseignants rejoignent les raisons évoquées pour justifier d'une préférence à travailler seul. En effet, les quelques enseignants qui répondent qu'une association avec d'autres ne les feraient pas changer, ils évoquent qu'ils manquent de temps, qu'ils ont des points de vue différents de leurs collègues, qu'ils souhaitent maintenir leur liberté ou encore qu'ils pratiquent la pédagogie du projet depuis leurs débuts et que l'association avec d'autres n'est en rien dans cela et ne les changera pas. (cf. Tableau 37).

Le goût de liberté, les envies différentes et la question du temps étaient des raisons évoquées par les enseignants pour expliquer leur désir de rester seul maître de leur projet. (cf. Tableau 35). Cela dit, ils étaient alors beaucoup plus nombreux à se prononcer pour un fonctionnement en solitaire qu'il ne ressort d'évocation à l'immobilité au moment de la huitième question du questionnaire sur le changement, l'influence procurée par une association. Ces données montrent que même les enseignants qui se prononcent pour le travail en solitaire sont influencés par les autres.

IX. Explication des mécanismes d'influence

1. Des interactions majoritairement réciproques entre les enseignants

Les projets se créent dans les classes ou entre plusieurs classes, souvent les deux. C'est à ce niveau que les relations entre collègues prennent de l'importance. Les entretiens avec les enseignants témoignent d'une grande variété de pratiques selon les contextes d'école et selon les personnes. Ce mode de relations s'organise autour d'un jeu d'influences sociales avec des

enseignants plus spontanément initiateurs de projets, d'autres plus naturellement suiveurs de projets et d'autres encore les deux, selon les cas de projet.

La partie exploratoire de l'étude a montré que certains enseignants initiateurs peuvent être des sources d'influence (*supra.*, p. 222). À plus grande échelle, sur 166 questionnaires passés, nous avons souhaité décrypter ce mode de fonctionnement en demandant qui pourrait être à l'initiative du projet dans le cas d'un projet en association. Les personnes avaient trois réponses possibles, au choix, soit l'initiative vient d'elle, soit elle provient d'un autre enseignant, soit l'idée du projet serait venue de tous les enseignants.

Dans le cas où l'enseignant questionné se désignerait comme celui qui fait la démarche de proposer le partenariat autour du projet, nous l'avons dénommé « initiateur » du projet. Dans le cas où c'est un autre enseignant qui aurait proposé le projet, nous qualifions l'enseignant questionné de « suiveur » du projet. Dans le cas où toutes les parties se sentiraient à l'initiative, nous appellerions cela un phénomène « réciproque ». Les résultats obtenus sont recueillis dans le tableau 38 ci-dessous.

La large majorité des enseignants, 101 sur 166 (cf. Tableau 38), s'inscrit dans la réciprocité des initiatives. Cela ne permet pas de déceler de caractère tranché source, initiateur, ou cible d'influence, suiveur. En revanche si l'idée du projet vient de plusieurs enseignants, il est possible qu'il se passe des phénomènes de l'ordre de l'influence sociale à l'occasion de ces mécanismes réciproques entre les enseignants. C'est ce que nous allons tenter de décrypter progressivement.

Certains enseignants ont coché les trois réponses possibles, 13 sur 166 sous-entendu qu'ils peuvent être tour à tour initiateurs, suiveurs ou dans la réciprocité (cf. Tableau 38). Cela dépend du projet selon eux. Ils ne se positionnent pas comme appartenant un profil plus dominant qu'un autre. Ils ne se déterminent pas.

« Un CP se libérait et elle travaillait en CP. Donc, j'ai pris le CP et on a commencé à travailler ensemble parce qu'elle savait mieux en CP que moi. Donc, là, on a beaucoup échangé. J'ai fait des choses aussi mais je me suis beaucoup raccroché à son travail. Plus tard, c'est elle qui est venue en CE2 et, là, ça a été l'inverse, c'est moi qui ai fourni. » (G1)

Un faible partie de l'échantillon n'a pas répondu à cette question : 7 sur 166 (cf. Tableau 38). Au total les 13 enseignants indéterminés et le 7 sans réponse constituent plus de 10% des 166 enseignants de l'échantillon qui ne se situent pas clairement dans le sens de la démarche. C'est un flou qui ne relate pas l'indécision des enseignants selon les propos enregistrés lors des entretiens post-questionnaires, mais plutôt une gêne à répondre à cette question notamment à la tendance à être initiateur de projet. Ce comportement rejoint la tendance observée par Gather Thurler (2000, p. 73) qu'auraient les enseignants à ne pas vouloir se mettre en avant vis-à-vis de leurs collègues. Ils ne souhaitent pas se démarquer par une pratique de projet innovante qui pourrait passer pour un certain zèle.

ECOLE	initiateur	suiveur	réciproque	indéterminé entre les trois cas	N.R	TOTAL
A	1	1	9	0	0	11
B	1	1	1	0	0	3
C	0	0	1	2	0	3
D	0	0	1	0	0	1
E	2	1	3	0	0	6
F	1	0	1	1	0	3
G	1	1	5	1	0	8
H	1	0	1	0	0	2
I	1	0	2	1	0	4
J	1	0	3	0	0	4
K	1	0	0	0	0	1
L	0	0	0	1	0	1
M	3	0	1	0	0	4
N	1	0	0	0	0	1
O	0	0	1	0	0	1
P	3	0	4	0	0	7
Q	1	0	3	0	0	4
R	0	1	0	0	1	2
S	1	0	2	1	0	4
T	0	0	5	1	0	6
U	0	0	2	1	0	3
V	1	1	8	0	2	12
W	2	0	7	1	0	10
X	1	0	1	0	0	2
Y	2	0	0	0	0	2
Sous-total	25	6	61	10	3	105
« électrons libres »	11	3	40	3	4	61
Total	36	9	101	13	7	166

Tableau 38 Sens de la démarche dans le cas d'association d'enseignants

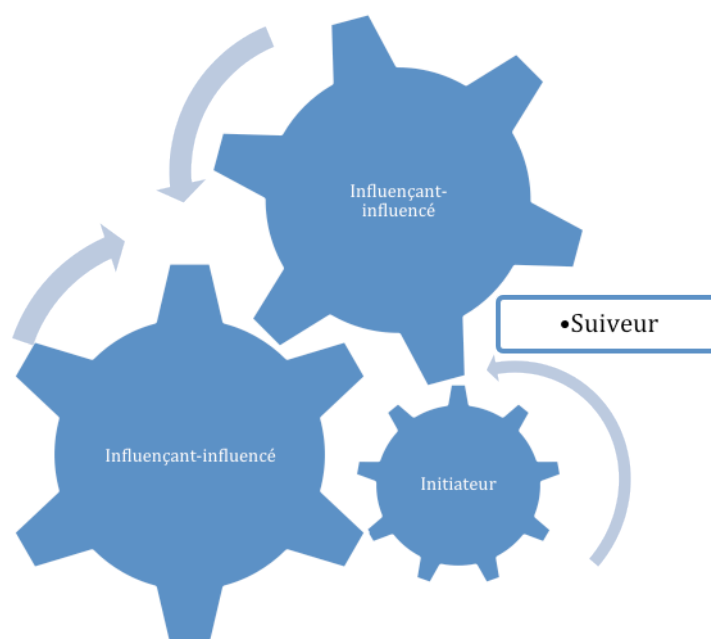


Schéma 28 Styles d'interactions sociales dans l'élaboration de projets

À ce stade de l'étude, nous pouvons représenter les relations par le schéma 28. Cette représentation rend compte des modes de fonctionnement des enseignants quant au processus de mise en place de projets de classe. La majorité d'entre eux ont une relation de réciprocité matérialisée par l'engrenage et les flèches face à face. Certains autres se situent en position d'impulsion des projets, ce sont des initiateurs de projets soit pour leur classe soit à partager avec des collègues. Un nombre infime d'enseignants se disent suiveurs de projets. Ils partagent des projets initiés par d'autres et mettent en place des choses pour leur classe dans le sillage d'autres enseignants.

2. À l'origine de la réciprocité, un initiateur et des suiveurs

« Dans l'équipe, ensuite il peut y avoir des personnes qui vont impulser plus, ça dépend des personnes. » (W2)

L'enquête par questionnaire montre que 36 enseignants sur 166 soit plus de 20% des enseignants se déclarent spontanément « initiateurs » de projets (cf. Tableau 38). Il s'agit d'une minorité certes qui pourtant s'affirme et qui, ajoutée à ceux qui se situent dans la réciprocité c'est-à-dire qui se disent tour à tour « initiateurs » et « suiveurs », représentent la quasi totalité de l'échantillon. Très peu d'enseignants, 9 sur 166, se déterminent comme exclusivement « suiveurs » dans le processus.

Il est intéressant de constater à quel point sur cette question les entretiens permettent d'affiner les explications. En effet, s'agissant de répondre à un questionnaire anonyme rempli sans le regard d'autrui les enseignants font face à leur ego et ne répondent presque pas qu'ils pourraient être « suiveurs » de projet. Cela n'est pas flatteur. En revanche, ils sont relativement à l'aise pour répondre qu'ils pourraient être « initiateurs ». Lors des entretiens où le phénomène inverse se produit. Face à nous, la majorité des enseignants nie être « initiateurs » de projet dans ces termes mais ils finissent par citer en exemple des projets qu'ils ont bien initiés et portés dans l'association avec des collègues.

Des « initiateurs » de projets déclarent préférer fonctionner en association avec d'autres plutôt que seuls (cf. Tableaux 33 et 38). Ce sont des enseignants qui conçoivent des projets et préfèrent les partager avec d'autres. Des projets de classe se vivent à plusieurs dès la conception du projet par affinité relationnelle ou ressemblances pédagogiques. Les idées partent et l'élaboration se fait de façon horizontale à plusieurs. Il n'y aurait pas d'influence sociale directe, c'est un travail collaboratif, mutualisé, un partage des tâches.

« On fonctionne beaucoup à deux avec ma collègue de niveau. En début d'année, je vais à la pêche. Je lui dis : j'ai eu cette idée, qu'est-ce que tu en penses ? Si elle me dit : « non, ça ne m'intéresse pas », je garde mon micro-projet dans ma classe et je bidouille mon truc. Des fois, ça l'intéresse et donc on fait toutes les deux, on bâtit, on expose aussi ce que l'on fait. C'est ça aussi, on va en parler aux niveaux au-dessus et en-dessous pour pas qu'il y ait de doublon pour les enfants. Après, on l'écrit, on se documente, on le vit. » (V5)

Pourtant au départ, au lancement de l'idée, il y a un initiateur qui convainc les autres de participer au projet.

« Ça peut être à l'initiative de l'enseignant parce qu'il a une idée, un partenaire qu'il trouve lui-même. » (G2)

« Moi, j'avais l'idée du projet mais, pour la conception, [...], elles étaient là avec moi, elles ont entendu la naissance du projet, elles ont conçu avec moi, elles n'ont pas été collées à quelque chose de tout ficelé. Moi, j'avais le début, l'idée et elles ont participé à l'écriture du projet. » (M1)

« Petit à petit, quand elle est arrivée, je lui en ai parlé. Elle avait déjà l'idée mais elle ne savait pas comment le mettre en place. Donc, je suis même allée dans sa classe voir comment elle pouvait organiser matériellement sa classe. Du coup, maintenant on travaille vraiment ensemble, c'est un échange. Au départ, c'est moi qui ai impulsé ça. » (B2)

« Oui, mais ça veut dire qu'elles n'ont pas de projet sur l'année ou qu'elles vont devoir tout construire toutes seules alors que là, je leur amène quelque chose clés en main. [...] et puis, ça leur permettait, je pense, d'avoir quelque chose que j'avais déjà conduit l'année précédente et puis le fait de dire « j'arrive dans l'école et je n'adhère pas aux projets qui existent », c'est tellement frileux qu'on part avec rien. Après, c'est compliqué d'arriver,

d'installer sa classe et à la fois de créer des projets à moins d'avoir vraiment une dynamique comme ça c'est quand même plus simple de se raccrocher à quelqu'un. » (M1)

À travers les entretiens avec ces différents enseignants, nous comprenons qu'il y a une question de temps qui est en jeu. Les « initiateurs » n'entrôlent pas directement leurs collègues. S'ils le font c'est après avoir démontré l'aboutissement de leur pratique ou leur expérience dans le domaine. Il y a donc une période de latence dans la relation.

En outre, même si après avoir impulsé le projet les « initiateurs » déclarent concevoir le projet de façon horizontale avec les autres, dans la réciprocité, leurs propos montrent qu'ils gardent quelque part la maîtrise de la conception sans en avoir l'air. C'est le cas de l'enseignant V1 dont la constance en termes de projet n'est plus à prouver dans son établissement. Sa constance et son investissement le rendent influençant indirect.

Cette influence latente y est pour quelque chose en amont du travail collaboratif dont il fait état :

« Oui, exactement et chaque projet, on le met en place au mois de juin de l'année d'avant. On se dit « c'est ce qu'on a envie de faire » donc on y réfléchit pendant les vacances et dès septembre on voit les enfants que l'on a et on se voit pour commencer. [...] On décide ensemble. » (V1)

Le cas de l'enseignant M1 est similaire à V1 sur le plan de son fonctionnement professionnel, cela contribue à une influence latente renforcée par son statut de maître formateur qui donne une verticalité aux relations avec les collègues dont parle M1 dans ses propos d'ailleurs, à travers la responsabilité du projet :

« Il peut y avoir une communication sur les objectifs, sur ce que l'on veut travailler. Là, au départ, pour les juniors de la CUB, ça s'est passé comme ça. C'était très simple, c'était très financier en plus parce que la CUB participe à hauteur de 1500 euros d'aide à condition qu'il y ait deux classes investies dans le projet. J'ai fait le tour de mes collègues en cycle 2 qui étaient intéressées par un projet jardin axé développement durable et j'ai deux collègues de CP qui m'ont dit, nous, on veut bien.

Du coup, on est trois classes investies sur le projet mais on est quand même toujours... quand on est nombreux comme ça (trois classes ça commence à devenir nombreux), il faut qu'il y ait quand même toujours un responsable du projet qui soit l'intermédiaire entre l'institution et les partenaires, parce que là on est en relation avec la mairie, avec la CUB, donc je pilote un peu le projet mais si les collègues ne m'avaient pas suivie, je n'aurais pas obtenu le financement de la CUB. Donc, en fait, quand on a un partenaire aussi riche que la CUB, pour nous, il faut trouver les autres classes, et ça je trouve que c'est un bien.

C'est à dire qu'au départ c'est une contrainte et finalement, c'est plus moteur pour les équipes. Plutôt que de financer une classe, là, on est obligé de se regrouper, d'amener les élèves aux mêmes endroits, pour le potager, tout le monde vient là sur les mêmes lieux, ça nous oblige à travailler ensemble, un peu ce que veut le projet d'école... » (M1)

3. Une influence indirecte qui peut aller jusqu'à la propagation école

Nous avons montré précédemment que les mécanismes de conception de projets à plusieurs en association qui concernent la majorité des enseignants (cf. Tableaux 33 et 38), relèvent d'une influence indirecte des « initiateurs » au plan de l'idée première et du statut de l'« initiateur » enseignant expérimenté dans la conduite de projets.

Il existe un autre processus à dissocier du premier. Il s'agit de l'influence provoquée non plus par l'idée de départ ou la personne mais par un projet de classe en lui-même. Le déclencheur de l'influence n'est plus un élément bref mais la pratique dont l'observation par les autres classes conduit *a posteriori* au ralliement. Le projet de classe qui influence le fait soit par rapport au thème, soit pour l'impact élève-familles, soit pour la pédagogie. Les enseignants observateurs attendent les résultats, l'évaluation du projet, pour s'y mettre l'année d'après.

« Ah ben oui, bien sûr, l'année d'après les CM1 sont arrivés en CM2 en disant : « on veut partir à Paris l'année prochaine ». J'ai dit « je ne sais pas ». Ils ont dit : « si, on veut partir... » Et donc l'année dernière, on a dit, allez on fonce, on repart à Paris. J'ai réservé tout de suite... » (R1)

Certaines fois, les projets d'un enseignant peuvent ainsi se propager jusqu'à l'école entière. Nous relevons trois témoignages d'enseignants sur ce phénomène.

« J'avais ça dans ma classe, j'avais un autre collègue qui avait dit : « c'est pas mal, je vais faire pareil » [...]. Et puis, en discutant, on a réussi à faire plancher tout le monde sur ce document. Enfin, tout le monde, y en a qui ont fait plus ou moins semblant mais bon, on a fait ça et ça permet une liaison, une cohérence dans les apprentissages. Notre inspection aime beaucoup ça et moi, ça, c'est mon bébé et j'en suis très fier, entre autre ça. » (B1)

« [...] ma collègue de CE2-CM1, depuis que je suis arrivée, je l'entends parler et je ne dis pas que je ne vais pas me rallier à elle. Il a été évoqué de le transformer en projet d'école, je trouve que c'est une bonne idée. Moi, je me suis dit que ce serait super si c'était un projet d'école. » (W3)

Puis, l'entretien avec l'enseignant G2 explique la propagation du projet de trois classes à l'école, à onze classes. Cette influence s'est faite sur la durée et l'adoption par le reste de l'école a semblé « naturelle ».

« J'ai débuté dans un autre département. Quand je suis sortie de l'École Normale, nous étions trois normaliennes sortantes à vouloir travailler ensemble en ZEP. Donc, j'ai débuté ma carrière en démarrant un projet sur la lecture en ZEP. On a souhaité être nommées toutes les trois dans la même école pour pouvoir mener ce projet, sachant qu'on allait être nommées sur une école dont personne ne voulait puisqu'il fallait trois postes. Donc, l'objectif quand on est arrivées dans l'école était de ramener les enfants vers l'école parce qu'il y avait beaucoup d'absentéisme, monter une bibliothèque d'école et de les sortir

de la cité, on les avait amenés en voyage dans les Alpes à l'époque. On s'était engagées à rester 5 ans dans la même école. Ça a marché et puis au bout de 5 ans je suis partie et mes collègues sont parties ensuite.

J'imagine qu'il n'y avait pas que vos trois classes dans l'école ?

Non, onze classes.

Est-ce que ce projet que vous avez amené dans vos bagages toutes les trois a changé les choses dans l'école ?

Ça a bouleversé les habitudes. Les personnes qui étaient là étaient là depuis des années déjà alors ça a bouleversé les habitudes parce qu'il n'y avait pas de pédagogie du projet. Nous, on arrivait toute fraîches moulues de l'École Normale avec des projets plein les poches, plein la tête. On nous a laissé faire avec l'aval de la directrice, qui était pour nous une mamie à l'époque. Elle nous a laissé faire en étant un peu étonnée de tant de dévouement à l'époque mais nous étions célibataires toutes les trois, on avait du temps. Alors, ça a été un travail de longue haleine parce qu'on allait dans les familles, on a organisé des réunions sur le sommeil, l'hygiène, en partenariat avec la CAF, ça prenait du temps.

Donc, juste au moment de l'institutionnalisation du projet d'école et c'est en ZEP que les projets d'école ont commencé, donc vous étiez obligés d'avoir un projet pour cette école ...

On a utilisé le nôtre. C'est notre projet qui est devenu projet d'école.

Pouvez-vous m'expliquer comment cela s'est fait ?

On est arrivé avec notre projet et la directrice nous a dit « bon, ben, on va faire ça, c'est bien ». [...] Ça s'est fait naturellement. » (G2)

4. Des initiateurs, influençants indirects

Au cours des entretiens, certains enseignants avouent avoir un impact sur leurs collègues, sans prononcer, eux-mêmes, le terme d'influence.

« Je n'en ai pas forcément conscience mais à force de me l'entendre dire je vais finir par y croire. On me dit que l'école est ce qu'elle est parce que je suis la directrice que je suis. Je n'avais pas conscience de ça, mais j'ai ce retour-là de la part des collègues, des parents et d'autres instances. » (G2)

« On vient plus me voir que moi, je ne vais voir les autres. » (S1)

Leur influence se situe au niveau pédagogique général, dans le cas de l'enseignant S1, et autour de la pratique de projets qu'ils ont initiés, comme l'exposent les enseignants V4 et W1.

« Il y en a une avec laquelle j'ai volontairement travaillé pour l'amener sur un autre terrain. C'était quelqu'un de très rigide mais rigide parce qu'écorchée vive et je sentais bien qu'il y avait des choses derrière. Donc, peu à peu, je lui ai demandé conseil. Quand elle me donnait sa réponse, je ne contrecarrai pas, j'argumentai et peu à peu la confiance est revenue. Elle a repris confiance en elle et elle a changé sa façon de faire. Je n'étais pas forcément d'accord avec sa façon de faire parce qu'elle était traditionnelle mais ça m'allait bien parce que les enfants étaient bien avec elle. Elle n'avait jamais d'absent pourtant c'était du tradi tradi mais elle a changé en restant traditionnelle mais d'une autre façon. Je n'avais pas l'intention de lui imposer quoi que ce soit. » (S1)

« Ah oui, j'ai bousculé ma collègue de CP une année. C'était une personne adorable, une très bonne maîtresse de CP mais elle ne racontait pas d'histoire à ses élèves. Je l'ai su parce que j'avais ses élèves l'année d'après. Elle trouvait ça inutile. Je lui ai demandé ce qu'elle aimait faire, elle m'a dit l'histoire. Je lui ai dit « vous allez aller faire l'histoire dans ma classe et moi, je vais venir raconter des histoires à vos élèves ». Et au bout d'un mois ou deux, j'ai dit « maintenant qu'ils savent un peu lire et écrire, on va écrire une histoire en commun et puis on va la lire, la jouer. » On a écrit un conte en CP, sous forme de dictée à l'adulte, et on l'a mis en scène en commun avec les CP et CE1 et ont l'a joué à la maison de retraite. Les élèves ont fait un petit livre. Les CE1 ont fait les illustrations et les CP ont écrit. Les CE1 ont imaginé des décors. Les mamies de la maison de retraite ont fait des costumes aux enfants. C'était génial cette année-là.

Et votre collègue était partie prenante ?

Oui absolument. Elle s'est pris au jeu quand elle a vu que les élèves marchaient bien. Ils avaient envie de lire ce que j'écrivais. Donc, ça les a poussés. À Noël, cette année-là, tous les élèves savaient lire. Pour ma collègue, quand elle venait dans ma classe faire histoire, c'était un moment où elle soufflait.

À quel niveau a-t-elle participé à l'écriture du conte ?

Elle m'a aidé à créer les scénettes, à gérer les élèves pendant les répétitions et elle a tapé l'histoire parce que je n'avais pas d'ordinateur.

Au départ, c'est vous qui en avez eu l'idée ?

Je l'ai bousculé au début et elle a adhéré. Au départ, elle a pensé que je voulais juste écrire une histoire avec ses élèves parce que c'est ce que je voulais faire. Et puis après, en arts plastiques, avec les miens, je me suis dit, pourquoi ne pas illustrer l'histoire des CP. Et puis après, je me suis dit, plutôt que de se casser la tête pour la kermesse, pourquoi ne pas monter cette histoire. Elle n'a pas dit non parce que c'est vrai que tous les ans, la kermesse

posait problème parce qu'il faut trouver des idées... Elle était, je pense, soulagée d'avoir une idée toute faite. C'était sur l'eau, elle les a amenés à la maison de l'eau. » (V4)

« Par exemple, ce projet de mettre en scène les enseignants à la fin de l'année parce que je me suis rendu compte qu'il y avait un vivier de compétences en musique au niveau de cette équipe qui était impressionnant. Tout le monde joue au moins de la guitare, du piano, de la batterie et j'ai dit « mais, attendez, il faudrait qu'on fasse quelque chose ce serait marrant »... et puis, ça a toujours été un souhait de ma part de montrer à une école une équipe qui s'entend. Et on s'entend bien et à tel point qu'on peut aussi chanter ensemble entre enseignant.

Vous êtes à l'initiative de ce projet ?

Oui, un collègue m'a aidé. On a écrit les paroles, on le met en musique et on va le chanter et le jouer en fin d'année à la kermesse.

Tous les enseignants participent ?

Non, bien entendu que non. On a eu des désistements. Je comprends qu'il y ait des gens qui ne soient pas à l'aise, même en groupe... moi, je pensai que le fait d'être en groupe aurait pu aider, faire en sorte qu'ils se sentent un peu plus protégés. Ce sont les maternelles qui se sont désistés. La directrice chantera avec nous. C'était pas sa tasse de thé mais elle était favorable à ce projet un peu différent qui pouvait souder une équipe et qui montrait qu'on s'entendait bien. » (W1)

Sur ces quatre enseignants « initiateurs », influençants indirects , G2, V4, S1, W1, existe-t-il des points communs sur le plan de leurs caractéristiques socio-culturelles ? Ce sont des enseignants de 34, 43, 57 et 58 ans. Ce sont deux hommes et deux femmes. L'un est directeur d'école, un autre l'a été, mais les deux autres ne le sont pas. Ils ont une ancienneté variable dans leur métier et dans leur école. Certains enseignent depuis seulement 3 ans, d'autres depuis 21 ans, 32 ou encore 36 ans. Ils sont en poste dans leur école actuelle depuis 2 ans, 12, 15 ou encore 27 ans. Ils sont issus de milieux socio-culturels différents. Certains ont eu des parents employés, d'autres fonctionnaires ou encore ingénieur. Finalement, la variété de provenance de ces personnes ne permet pas d'affirmer que la tendance de certains à initier des projets ou à influencer les collègues pourrait provenir d'une distinction culturelle au sens de Bourdieu (1979).

5. Des influencés suiveurs ou initiateurs

L'enseignant V5 établit une dynamique de groupe sans équivoque :

« Dans une équipe qui fonctionne, il y en a qui ont l'idée et d'autres qui seront d'accord pour suivre. Ils n'ont pas l'idée mais ils aiment bien s'apparenter, participer. Comme dans la vie de tous les jours, il y a les leaders et les suiveurs. Il y en a qui sont leaders

et d'autres qui sont très à l'aise en tant que suiveurs sans avoir le désir particulier de leader. » (V5)

Pourtant, même si les « suiveurs » de projets sont influencés par d'autres. Tous les influencés ne sont pas pour autant « suiveurs ». Les résultats de l'enquête par questionnaire montre que 9 enseignants sur 166 se qualifient de « suiveurs » (cf. Tableau 38) alors que 101 d'entre eux répondent modifier leur pratique au regard des autres (cf. Tableau 36). D'ailleurs, nous retrouvons les enseignants W1 et V4 dans les deux catégories. Ce sont à la fois des « initiateurs influençants » et des « influencés suiveurs ou initiateurs ». Les influences sociales sont bien là mais la source ou la cible d'influence fluctue.

Le phénomène d'influence est par conséquent plus complexe qu'il n'y paraît, la majorité des enseignants est influencée par les collègues, certes. Certains suivent alors que d'autres s'inspirent et transforment cela pour leur propre pratique.

Nous citons tout d'abord des extraits d'entretiens d'enseignants influencés et suiveurs de projets pour montrer cela.

« Oui, voilà. Ce n'est pas moi qui ai contacté les collègues pour dire « je monte tel projet, est-ce que tu veux venir avec moi, ça t'intéresse ? ». J'ai plutôt accompagné toujours les collègues plutôt que de lancer mes propres projets à moi. [...] »

Je m'entends bien avec elle mais avec les autres aussi, elle avait peut-être envie de faire un travail avec moi. Quand on me demande de travailler avec moi, je fonce. Avec les CE2-CM1, on fait aussi un défi maths. Je lui en avais parlé un peu, j'avais parlé d'une idée que j'avais de travailler en plan de travail et ces collègues travaillaient dessus et je me suis ensuite aspirée par mes collègues et j'ai suivi. » (W2)

« [...] Je ne prends pas facilement des initiatives. Il faudrait qu'elle suscite l'envie au départ. Je pense que je n'aurai pas l'idée moi-même d'aller demander à une école pour monter une correspondance scolaire. Donc, il faudrait quelqu'un qui lance des initiatives... » (V3)

« Les CM2 nous ont proposé de travailler en amont une sortie. Ils ne nous l'ont pas imposé. Par rapport au groupe qu'on avait cette année, j'ai une ambiance assez délétère dans ma classe. Du coup, je me suis demandé si une sortie en début d'année ne pouvait pas souder le groupe pour l'année. Comme les CM2 nous ont parlé de ça lors d'une réunion, avec mon collègue de CM1 on s'est dit qu'on pouvait faire ce projet. Ça n'a pas été une obligation. Ça a été proposé : « est-ce que ça vous dirait ?... » et on a dit « oui » ». (W1)

Par ailleurs, des enseignants sont influencés par d'autres mais utilisent cet apport pour leur pratique personnelle selon les propos relevés.

« Certaines choses ne vont pas me convenir car je sais qu'avec ma façon de faire ça ne marchera pas, d'autres pourront me donner des idées que je peux adapter à ma façon de faire pour faire progresser les enfants. » (W2)

« Celles qui m'ont souvent inspirées ce sont les enseignantes de mes enfants. On prend les idées mais ensuite il faut les faire soi. [...] on s'inspire beaucoup des collègues. » (V4)

« Ah oui, oui à fond, je prends. J'entends ce qui se fait et je m'en nourris. Je ne prends pas pour copier parce que ce qui se vit dans une classe est propre à la classe mais je suis à l'écoute de tout ce qui se passe dans n'importe quelle classe même avec des réactions que je n'aurais pas eu spontanément. Après, ou j'adapte ou au niveau du relationnel avec les enfants, je m'en inspire. » (V8)

« Moi, je suis quelqu'un qui va beaucoup vers les autres quand même. J'ai très envie d'aller vers les autres et de voir ce qu'ils ont dans le ventre. Je le fais spontanément mais je me suis rendue compte avec les années que ce n'était pas facile quand même d'ouvrir des portes qui se fermaient, et qu'il fallait y aller avec beaucoup de psychologie, et qu'il fallait faire venir aussi. Aller chez les autres pas pour apporter un jugement mais pour voir ce que les autres peuvent apporter d'abord. » (N1)

6. Des initiateurs déçus, en station classe

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que 26 enseignants sur 166 préfèrent travailler seuls plutôt qu'en association (cf. Tableau 33). Pourtant compte tenu des résultats en termes de conduite de projet ce ne sont pas des enseignants qui ne pratiquent pas le projet mais plutôt des enseignants qui préfèrent mener des projets seuls pour leur classe. Ils sont 27 à répondre mener des projets à l'intérieur de leur classe, un résultat très proche du premier (cf. Tableau 32). Les enseignants qui préfèrent conduire des projets seuls le font vraiment pour leur propre classe.

Les entretiens nous permettent d'expliquer leur mécanisme. Certains tentent de partager des projets avec d'autres sans pouvoir le faire (cf. enseignants B1, B2). D'autres souffrent de ne pas être « utilisés » par le groupe pour leurs compétences particulières (cf. enseignants V6, V7) et vivent des projets cachés pour se protéger. Ce phénomène a d'ailleurs été observé par Gather Thurler (2000) auparavant. Ses travaux lui ont permis de constater que certains enseignants peuvent ressentir une frustration à ne pas être suffisamment reconnu pour leur pratique innovante. En conséquence ils s'isolent dans leur classe.

D'autres enseignants de l'échantillon d'étude souffrent encore de ne pas trouver d'interaction relationnelle juste avec leurs collègues (cf. V7). Ils mènent des projets en privé pour rester « à la hauteur ». C'est à nouveau un mode de fonctionnement mis au jour par Gather Thurler (2000). Pour échapper à la critique, les enseignants se retranchent dans leur classe, au risque d'échapper tout autant aux honneurs.

Toutes ces personnes interrogées sont des enseignants initiateurs, déçus du groupe école. Nous retrouvons leurs témoignages en suivant.

« On se fatigue, on s'essouffle par le fait d'être toujours les mêmes de ne pouvoir compter que sur les mêmes. Du coup, on se recroqueville dans sa classe et on réfléchit pour sa classe ou avec la classe d'à côté, si on s'entend, et on est sur la même longueur d'onde. [...] »

Pour le cahier mémoire c'est pareil, on a fait des réunions pour se partager le travail et du coup ça a été toujours les mêmes qui l'ont fait ? Les autres utilisent. Tant mieux pour les élèves mais au bout d'un moment on s'use, on se dit, qu'après tout, on est fait pour sa classe. On travaille à deux ou à trois et puis ça va. On ne travaille plus pour ceux qui consomment. En plus il y a ceux qui consomment et ceux qui consomment et en plus qui en retirent les lauriers ! [...] »

Je suis un peu dure mais je suis très déçue. Je vis mal le fait de ne pas travailler en équipe, d'être seule dans ma classe. [...] C'est dommage car on pourrait vraiment faire des choses. » (B2)

« Moi, je demande mon changement. Je démissionne de la fonction de directeur pour des tas de raisons, notamment financières, j'en ai marre d'être payé au lance pierre pour faire tout ce boulot pour rien. Je vais me retrouver dans une autre école. De toute façon, je vais travailler parce que je suis plus ou moins bosseur, plutôt d'ailleurs, je vais faire des trucs. Si je vois des collègues qui ont des projets, qui font des trucs, je vais m'y mettre dedans. Parce que déjà j'aurais honte vis-à-vis de moi-même, vis-à-vis des parents, voilà vis-à-vis des autres collègues, d'être « à la ramasse » de faire mes heures et de me barrer. [...] »

S'impliquer dans un groupe, c'est la démocratie. Travailler ensemble, c'est être consensuel. [...] Nous vivons en fait comme une classe, les enfants c'est comme la société : il y a les tire-au-flanc, ceux qui retirent les marrons du feu, ceux qui les mangent, ceux qui s'approprient le travail des autres et qui se font valoir avec ça. » (B1)

« Moi, au début, je voulais qu'on fasse un classeur d'évaluations en commun entre les classes, mais personne n'a accroché. Du coup, je fais pour mes élèves. Ça m'a capitonné dans ma classe. » (W1)

« Je me suis énormément investie comme personne ressource en mathématiques mais je ne suis pas utilisée par la directrice qui fait blocage sans savoir pourquoi. » (V6)

« Par rapport au vécu de cette année, on partage des salles pour répéter avec le collège, il y a souvent des doublons et des couacs, [...] Alors, on en a parlé, il faudrait faire un tableau en ligne mais c'est ingérable. Au bout d'un moment, j'ai été écoeurée, j'ai dit que je ne savais pas si j'allais continuer à faire des projets si c'était dans ces conditions. [...] Il y a des choses personnelles qui se règlent sur le dos des projets malheureusement, on est en train de voir ça [...] Donc, on va voir... » (W3)

« La personnalité aussi. Il y en a toujours une qui prend le dessus et qui agace. [...] Ma collègue de niveau fait ses projets et moi, je préfère faire les miens. Peut-être qu'on a un tempérament trop « moi, je » l'une et l'autre et que je préfère garder une bonne ambiance avec mon binôme plutôt que de mal vivre un projet. Après, on partage plein de choses, on fait des sorties ensemble mais ce n'est pas des projets bâtis. [...] »

« Je suis personne ressource en français mais je suis mise à part par la directrice. »
(V7)

« Je travaille seule. [...] Je suis personne ressource en mathématiques mais je ne suis pas utilisée [...] sans savoir pourquoi ». (V6)

Nous notons que les propos de l'enseignant W1 l'identifient dans toutes les catégories. Il se situe tantôt comme « initiateur influençant », tantôt comme « influencé suiveur ou initiateur », tantôt comme « initiateur déçu » sans que nous puissions trouver une réelle dominante dans son mode de fonctionnement. Il est plutôt dans l'hésitation.

De même que pour les « initiateurs, influençants indirects », nous avons cherché dans les fiches signalétiques des enseignants « initiateurs déçus, en station classe » si nous pouvions trouver des points communs entre B1, B2, V6, V7, W1 et W3. Deux sont des hommes et ce sont des enseignants dont les âges sont disparates, 34, 36, 40 et 52 ans. Sur ces six enseignants, l'un d'eux est directeur d'école.

Les « initiateurs déçus » ne portent pas la marque du temps puisque certains ont peu d'ancienneté dans le métier et dans l'école : 3 ans, 10, 11, 15 ans et 25 et 30 ans d'ancienneté professionnelle, et de 2 à 20 ans de présence dans l'école. Ces éléments ne permettent pas de trouver de point commun aux « initiateurs déçus ».

En revanche, lorsque nous observons le milieu socio-professionnel dont sont issus ces six enseignants, il apparaît que, pour quatre de ces personnes, les parents avaient des professions indépendantes telles que commerçants, artisans, profession libérale ou ingénieur conseil. Les deux autres ont eu des parents employés. Il pourrait être intéressant de poursuivre cette recherche sur le plan sociologique pour tenter d'étudier le lien s'il existe entre le milieu socio-culturel des enseignants et leur mode d'action initiateur ou suiveur de projets ayant une tendance à être déçus dans le cas d'une sous-utilisation de leurs compétences. Cela dépasse toutefois le cadre de cette thèse.

En conclusion, les mécanismes d'influence dans les écoles existent. Nous avons repris le schéma que notre étude préalable a permis de construire (cf. Schéma 29). Sur le plan de l'action, il existe bien des enseignants qui sont plutôt des « initiateurs » de projet, d'autres plutôt des « suiveurs ». Sur le plan des influences sociales, le phénomène touche la majorité des enseignants de façon indirecte, latente. Toutefois, il existe des enseignants, « initiateurs déçus », qui restent en « station classe » et ne participent que de loin aux interactions en « circuit école ».

En « circuit école » à présent, les enseignants fonctionnent en interactions réciproques entre « initiateurs » et « suiveurs » de projets. Ils bénéficient tous d'une influence latente dont la source n'est pas toujours l'initiateur de projet mais peut remonter à plus en amont dans le temps. Les « initiateurs » de projets peuvent être influençants alors que les « suiveurs » ne le sont *a priori* pas. Le schéma suivant récapitule ce que nous venons de montrer.

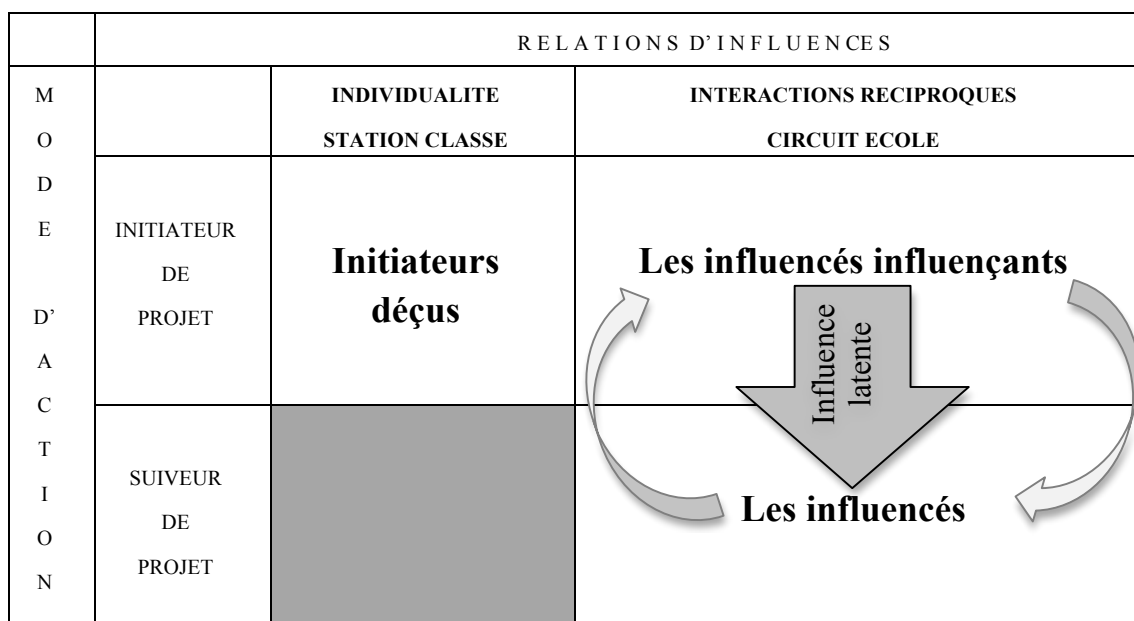


Schéma 29 Récapitulatif des profils répertoriés et tâches

X. Les composantes des interactions sociales

*« Il faut vraiment trouver la personne avec laquelle vous voulez travailler.
Et ça, c'est une question de personnalité. » (V1)*

Des mécanismes d'influences ont lieu dans les écoles. La suite de ce travail va permettre de montrer ce qu'il faut pour que ces phénomènes s'installent. Sur le plan des personnes d'abord, que faut-il pour qu'elles interagissent et risquent de s'influencer ? Plus tard, des cas d'écoles conduiront à aborder des fonctionnements d'équipes propices à cela.

Les enseignants ont été questionnés sur les qualités qu'ils pensent avoir en termes de conduite de projet puis sur les caractéristiques idéales qu'ils recherchent chez leurs collègues pour fonctionner avec eux. Les données résultant de ces deux questions ont été analysées dans cette même partie sur « les composantes des interactions sociales ». Il apparaît en effet plus pertinent de mettre en évidence les traits de caractères des personnes qui vont favoriser ou non les interactions, les influences sociales dans le processus d'élaboration de projets tant du côté des enseignants pour eux-mêmes que de l'aspect des personnes avec qui ils pourraient se mettre en relation.

Pour ce faire, le recueil de données sur les caractéristiques des enseignants pour eux-mêmes sera présenté dans un premier temps et les résultats en termes de qualités recherchées chez un collègue idéal viendront dans un deuxième temps. Les composantes humaines requises pour les interactions, les influences sociales seront alors dégagées du croisement des deux sources de données.

1. Recueil des données, caractéristiques des enseignants

Le questionnaire demandait aux enseignants de se qualifier en termes de projet comme plutôt compétents, expérimentés, communicatifs ou démotivés. Un seul choix était possible. Outre les qualificatifs proposés, les enseignants questionnés ont eu la possibilité de noter une autre réponse à leur convenance. Le recueil des données figure dans les tableaux 39 et 40 et sur le graphique 1. Les personnes qui ont choisi des qualificatifs différents de ceux proposés ont émis des termes parfois communs, notamment celui de « motivé » (cf. Tableau 40). Cela permet une interprétation assez recentrée des données.

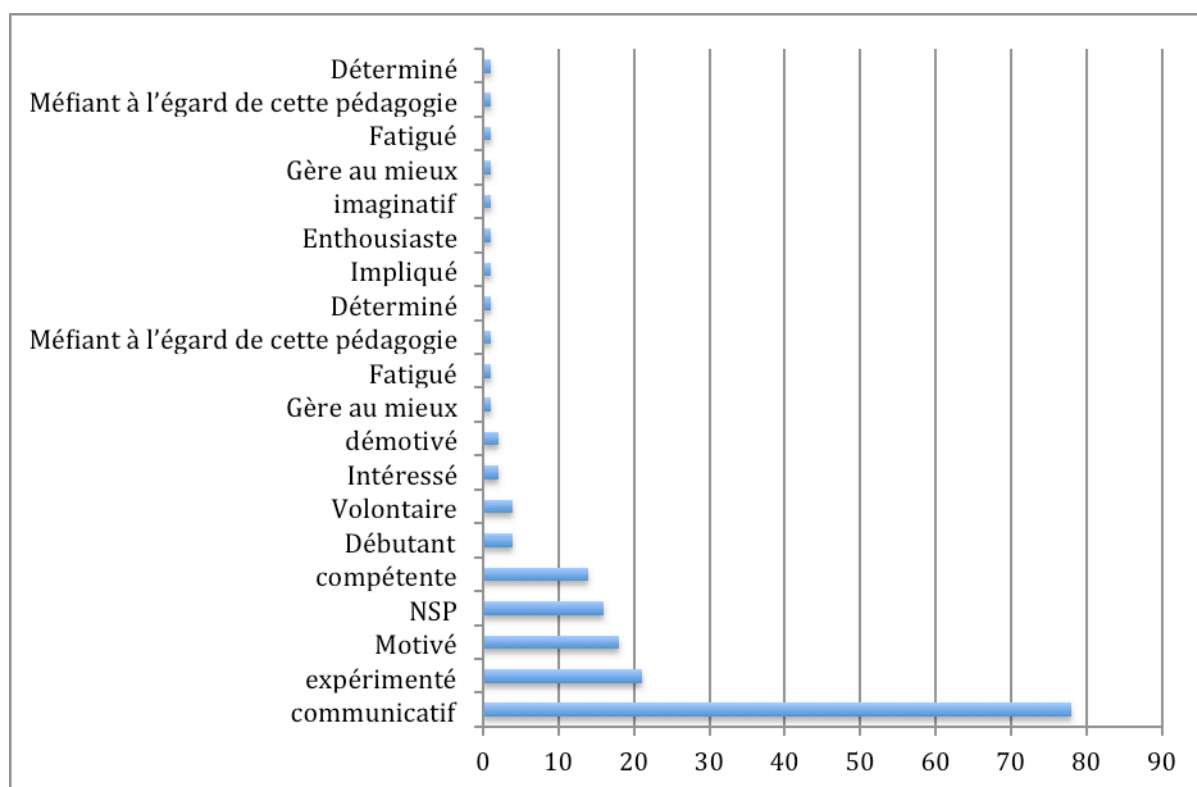
Certains utilisent des qualificatifs qui les classent comme favorables à la pratique du projet, d'autres en mentionnent en défaveur de cette conduite. Les termes favorables au projet relevés sont : « motivé », « déterminé », « volontaire », « intéressé », « impliqué », « enthousiaste » et « imaginatif ». Ceux défavorables au projet sont moins nombreux : « débutant », « qui gère au mieux », « fatigué », « méfiant à l'égard de cette pédagogie ».

ECOLE	compétent	expérimenté	communicatif	démotivé	autre	NSP	TOTAL
H	0	1	0	0	1	0	2
M	0	2	1	0	1	0	4
B	0	2	1	0	0	0	3
L	0	1	0	0	0	0	1
J	0	2	2	0	0	0	4
K	0	0	1	0	0	0	1
N	1	0	0	0	0	0	1
A	1	2	5	0	3	0	11
C	0	0	2	1	0	0	3
G	2	1	3	0	1	1	8
F	0	0	1	0	2	0	3
D	0	0	0	0	0	1	1
O	0	1	0	0	0	0	1
P	0	0	5	0	2	0	7
E	2	0	4	0	0	0	6
Q	0	0	2	0	1	1	4
I	0	1	3	0	0	0	4
R	0	0	1	0	1	0	2
S	0	2	0	0	1	1	4
T	0	0	3	0	2	1	6
U	0	0	0	0	1	2	3
V	1	1	7	0	3	0	12
W	1	2	2	0	5	0	10
X	0	0	1	0	1	0	2
Y	1	0	1	0	0	0	2
sous-total	9	18	45	1	25	7	105
"électrons libres"	5	3	33	1	10	9	61
Total	14	21	78	2	35	16	166

Tableau 39 Qualificatifs choisis par les enseignants pour eux-mêmes en termes de projets

Qualificatifs en défaveur du projet		Qualificatifs en faveur du projet	
Débutant	4	Motivé	18
Gère au mieux	1	Déterminé	1
Fatigué	1	Volontaire	4
Méfiant à l'égard de cette pédagogie	1	Intéressé	2
	0	Impliqué	1
	0	Enthousiaste	1
	0	imaginatif	1
Total	7	Total	28
Total		35	

Tableau 40 Détail des qualificatifs librement émis par les enseignants qui ont répondu « autres » (cf. détail par école en annexes)



Graphique 1 Classification des qualificatifs attribués par les enseignants à eux-mêmes sur la conduite de projets

2. Recueil des données, caractéristiques du collègue idéal

La question de l'adéquation entre les personnes a son importance dans le phénomène étudié. Elle peut modifier les interactions sociales dans le groupe. Il arrive que des enseignants changent leur mode de fonctionnement parce qu'ils ne trouvent pas à s'associer avec une personne.

« Je serais très malheureuse si je tombais dans une école où je ne trouve pas une collègue avec qui travailler. Alors, ça m'est arrivé de travailler de manière plus isolée parce que la personne ne correspondait pas... » (G1)

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur les qualités idéales d'un ou d'une collègue pour que leur association fonctionne autour d'un projet, ils étaient libres de répondre à cette question ouverte par deux caractéristiques qui leur apparaissent essentielles chez la personne avec laquelle ils voudraient travailler. Les réponses ont donné lieu à un large éventail de caractéristiques libellées par les enseignants et listées dans le tableau 41.

Afin de pouvoir traiter les données, elles ont été regroupées selon la même appartenance sémantique. Nous avons cherché à être la plus fidèle possible aux réponses exprimées par les enseignants et à trouver un terme générique de regroupement le plus proche afin de ne pas biaiser l'exploitation des données. C'est ainsi que cinq domaines ont émergé :

- le domaine de l'engagement,
- le domaine des valeurs,
- le domaine de l'innovation,
- le domaine de l'affectif
- et le domaine de la compétence.

Le classement des réponses par domaine est présenté dans le tableau 42. L'expression quantitative des résultats est recensée dans le tableau 43 par école et par domaine. Le détail par domaine est présenté dans les tableaux suivants de 44 à 48. En annexes figurent les réponses de l'échantillon école par école par domaine et par caractéristique exprimée sur le questionnaire.

« dynamique » « enthousiaste » « communicative » « entreprenante » « énergique » « volontaire » « motivée » « investie » « impliquée » « sens du partage » « ouvert » « à l'écoute » « généreux » « échange » « esprit coopératif »	« engagement » « tolérance » « créatif » « novateur » « curieux » « artistique » « avec des affinités » « plus jeune » « drôle » « rigoureuse » « fiable » « pertinente » « travailleuse » « ponctuelle » « compétente »	« à l'écoute des élèves » « responsable » « persévérante » « sérieuse » « niveau de classe proche ou égal » « disponible » « thème abordé » « organisé » « pragmatique » « objectifs comparables » « simple » « souple » « adaptable » « synthétique » « partage des tâches » « ordonné »
---	--	--

Tableau 41 Liste des caractéristiques telles que citées par les enseignants

Domaine de l'engagement	« dynamique » « enthousiaste » « communicative » « entreprenante » « énergique » « volontaire » « motivée » « investie » « impliquée » « sens de l'engagement » « travailleuse » « responsable » « persévérante »	Domaine des compétences	« rigoureuse » « pertinente » « compétente » « à l'écoute des élèves » « sérieuse » « d'un niveau de classe proche ou égal » « disponible » « compétent dans le thème abordé » « organisé » « pragmatique » « avec des objectifs comparables » « simple » « souple » « adaptable » « synthétique » « partageant des tâches » « ordonné »
Domaine des valeurs	« ayant le sens du partage » « ouvert » « à l'écoute » « généreux » « dans l'échange » « à l'esprit coopératif » « fiable » « tolérance » « ponctuelle »		
Domaine de l'affectif	« avec des affinités »	Domaine de l'innovation	« créatif » « novateur » « curieux » « artistique »

Tableau 42 Regroupement des données en domaines sémantiques

Ecoles	Engagement	Compétence	Valeurs	Innovation	Affectif	TOTAL	N.R
A	10	6	6	0	0	22	0
B	2	0	2	2	0	6	0
C	1	2	3	0	0	6	0
D	0	1	1	0	0	2	0
E	6	4	0	0	0	10	1
F	0	0	4	1	1	6	0
G	4	7	2	1	0	14	1
H	0	0	2	0	0	2	1
I	5	1	1	1	0	8	0
J	4	2	1	1	0	8	0
K	1	1	0	0	0	2	0
L	2	0	0	0	0	2	0
M	3	3	1	1	0	8	0
N	0	0	1	1	0	2	0
O	1	0	1	0	0	2	0
P	2	5	3	0	0	10	2
Q	4	1	2	1	0	8	0
R	3	0	1	0	0	4	0
S	2	2	3	1	0	8	0
T	3	2	6	1	0	12	0
U	1	1	3	1	0	6	0
V	7	3	14	0	0	24	0
W	2	9	5	0	0	16	2
X	1	2	1	0	0	4	0
Y	3	0	1	0	0	4	0
Sous TOTAL	67	52	64	12	1	196	7
"électrons libres	31	20	40	10	1	102	10
Total	98	72	104	22	2	298	17

Tableau 43 Types de caractéristiques recherchées par les enseignants chez leurs collègues

Caractéristiques citées	Nombre de réponses	«électrons libres »	Total des réponses
« dynamique »	16	6	22
« motivée »	13	12	25
« communicative »	8	3	11
« impliquée »	6	3	9
« volontaire »	7	1	8
« enthousiaste »	4	1	5
« investie »	4	4	8
« entreprenante »	2	0	2
« persévérante »	1	0	1
« travailleuse »	3	1	4
« énergique »	1	0	1
« engagement »	1	0	1
« responsable »	1	0	1
TOTAL	67	31	98

Tableau 44 Détail des données du domaine de l'engagement

Caractéristiques citées	Nombre de réponses	«électrons libres »	Total des réponses
« rigoureuse »	8	1	9
« fiable »	2	4	6
« pertinente »	2	1	3
« compétente »	2	3	5
« à l'écoute des élèves »	1	2	3
« sérieuse »	1	0	1
« niveau de classe proche ou égal »	2	0	2
« disponible »	7	0	7
« thème abordé »	1	0	1
« organisé »	8	4	12
« objectifs comparables »	3	0	3
« simple »	1	0	1
« souple », « adaptable »	10	2	12
« synthétique »	1	0	1
« partage des tâches »	2	3	5
« ordonné »	1	0	1
TOTAL	52	20	72

Tableau 45 Détail des données du domaine des compétences

Caractéristiques citées	Nombre de réponses	« électrons libres »	Total des réponses
« sens du partage »	6	4	10
« ouvert », « à l'écoute »	38	29	67
« généreux »	2	0	2
« dans l'échange »	4	2	6
« esprit coopératif »	4	2	6
« sens de l'engagement »	2	0	2
« tolérance »	3	2	5
« ponctuelle »	4	1	5
« tolérante »	1	0	1
TOTAL	64	40	104

Tableau 46 Détail des données du domaine des valeurs

Caractéristiques citées	Nombre de réponses	« électrons libres »	Total des réponses
« créatif »	9	7	16
« novateur »	1	1	2
« curieux »	1	1	2
« artistique »	1	1	2
TOTAL	12	10	22

Tableau 47 Détail des données du domaine de l'innovation

Caractéristiques citées	Nombre de réponses	« électrons libres »	Total des réponses
« avec des affinités »	1	1	2
TOTAL	1	1	2

Tableau 48 Détail des données du domaine de l'affectif

Les résultats du tableau 43 montrent que sur l'échantillon principal en sous-total 98 enseignants ont chacun donné deux réponses soit 196 qualificatifs obtenus. Sur le même échantillon de 105 questionnaires, 7 enseignants n'ont pas donné de réponse. Les « électrons libres » au nombre de 61 ont répondu pour 51 d'entre eux, il y a 10 non réponses. Par conséquent 17 enseignants sur 166 n'ont pas répondu à cette question et 149 ont fourni les deux qualificatifs demandés, soit 298 qualificatifs répertoriés au total. La majorité des écoles a répondu à cette question.

Ce sont les termes du domaine de l'engagement et des valeurs qui apparaissent le plus souvent tant pour l'échantillon principal des 105 questionnaires que chez les « électrons libres ». Les qualificatifs de l'ordre de l'engagement les plus nommés sont « motivés » et « dynamique » (cf. Tableau 44).

Sur le plan des valeurs, les enseignants recherchent le plus souvent chez leurs collègues des personnes « ouvertes » ou « à l'écoute ». Ces qualités sont encore plus attendues que « dynamique » ou « motivé » (cf. Tableaux 45 et 44).

L'innovation est un domaine dont les qualités sont peu recherchées par les enseignants. Cela peut sembler incohérent avec les réponses précédemment fournies par les personnes en quête de nouvelles idées dans leur association avec d'autres pour élaborer des projets (cf. Tableau 47)

Le domaine de l'affectif est le plus faible dans les résultats. Les enseignants ne cherchent à travailler avec une personne avec laquelle ils s'entendent bien que dans un nombre infime des cas (cf. Tableau 48). C'est pourtant un facteur qui émerge des entretiens comme un préalable au travail commun. Cela sera développé dans la suite de l'analyse.

Nous proposons à présent une présentation des composantes humaines essentielles dans les processus d'élaboration de projet d'enseignants seuls ou avec d'autres à l'appui du croisement de ces résultats quantitatifs et des entretiens qualitatifs.

3. La communication

La large majorité des enseignants interrogés par questionnaires se qualifient de « communicatifs » en termes de projet. Ils sont 78 sur 166 à se prononcer ainsi (cf. Tableau 39). Ce sont des personnes qui communiquent autour de leur projet ou pour en élaborer de nouveaux. Cela coïncide avec la forte tendance des enseignants à s'associer avec d'autres pour mener un projet. Ceci renforce l'idée d'interaction entre enseignants autour du projet. Les enseignants communiquent, ils interagissent, les processus d'influence sociale prennent place dans ce mécanisme.

« J'aime bien discuter. [...] On a besoin d'échanger entre nous et après ça fait son chemin. » (V4)

Les processus d'influence sociale passe grandement par la communication. Si celle-ci ne peut pas se faire ou se fait mal, les enseignants restent en « station classe », comme des « initiateurs déçus ».

« Ce n'est pas évident de travailler ensemble. On fait beaucoup d'effort pour communiquer toutes, pour se parler [...]. Les nouvelles qui rentrent n'ont plus qu'à se couler dans le moule, on vient leur parler les accueillir. Même si on n'a pas vraiment d'atome crochu, on arrive à se parler. » (V4)

« [...] C'est juste ça : dire ce que chacun a fait dans sa classe. » (B2)

« Il faudrait arriver à communiquer entre nous déjà, à nous faire confiance, à s'ouvrir et puis à tenter des choses. » (V2)

« Je sais que quelques classes ont fait quelque chose au niveau de la lecture, mais après..., à part P. et S., les autres ne parlent pas de ce qu'ils font, ils ne partagent pas forcément ce qui se passe dans leur classe. [...] »

Pour les autres collègues, il y en a un qui ne communique pas du tout qui est traditionnel, assis à son bureau toute la journée. Une autre qui ne communique pas mais parce qu'elle a très peu confiance en elle, elle a peur d'échanger, elle a peur du regard que les autres collègues peuvent avoir sur elle en fait. C'est sa dernière année ici et je commençais juste à pouvoir échanger des choses avec elle. Elle aime les choses très propres, très carrées et donc elle a peur de laisser faire les choses par les enfants. Mais je pense que petit à petit il y aurait pu y avoir un lien, un échange avec elle.» (B3)

Par ailleurs, dans la conduite de projet à plusieurs, en elle-même, l'élaboration nécessite une communication certaine à des fins d'organisation.

« On a des relations qui restent très professionnelles mais ça fonctionne bien. On a des échanges : le mail nous aide beaucoup, le téléphone... » (M1)

« Il y a la communication. Je n'ai pas encore trouvé le moyen de joindre les gens pratiquement et rapidement, pour gagner du temps. Il faut toujours se déplacer alors que je pense que je pourrais communiquer beaucoup plus par mail. Je travaille beaucoup en groupe dans d'autres domaines que l'école et on ne se réunit pas, on communique par mail sans perte de temps à se retrouver. S'envoyer du temps, les pièces jointes, c'est vraiment gagner du temps. » (V6)

L'organisation de l'école ne permet pas suffisamment de temps de communication, selon les enseignants. Les plages horaires pensées par les instructions officielles se réduisent, dans la plupart des cas, à des concertations sur des questions pratiques de l'ordre de l'organisation des récréations, des fêtes d'école, ou encore de la cantine. Les questions pédagogiques sont souvent laissées de côté et remises à des temps d'échanges informels au

gré des enseignants. La communication prend, en conséquence, la place que chaque enseignant lui donne. Certains communiquent lors des récréations, à l'occasion des repas s'ils restent sur l'école pour déjeuner, et en dehors de l'école. C'est une communication informelle, dont fait état Gather Thurler (2000, p. 73) dans ses travaux, qui est revendiquée par les enseignants qui la souhaiteraient plus formalisée.

4. L'expérience

Les enseignants se qualifient par ailleurs d'« expérimentés » du projet. Cela concerne 21 enseignants sur 166 (cf. Tableau 39). C'est le deuxième qualificatif choisi après « communicatif » mais loin derrière. Les expérimentés du projet sont les enseignants aguerris à cette pratique. Ils peuvent tous être de ceux qui se prononcent comme « initiateurs » de projet bien que tous les « initiateurs » ne se qualifient pas d'« expérimentés ». Le tableau recueille 36 initiateurs contre 21 « expérimentés ». (cf. Tableaux 38 et 39).

De même, existe-t-il un lien entre les « expérimentés » et les enseignants qui préfèrent fonctionner seuls sur un projet ? Ils sont 21 « expérimentés » et 26 à admettre préférer rester seuls (cf. Tableau 33).

« J'avais des collègues qui travaillaient comme ça : que par projets. Au début, je me suis sentie parachutée là en me disant « ouh là... », et, finalement, ça a été très formateur. Ça a été très déstabilisant mais très formateur. Je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite. Ça a été déstabilisant la première année, la seconde année et à partir de la troisième année, j'ai commencé à me dire « Ah, oui... finalement... ». Parce que les collègues qui étaient là avaient 20 ans d'expérience et de pratique. Pour elles, c'était des choses naturelles alors que pour moi ça ne l'était pas du tout parce qu'en formation initiale on ne nous apprend pas ça. »
(B3)

Ce n'est pas parce que certains enseignants se disent « expérimentés » qu'ils se confinent dans leur classe. Il n'y aurait pas de lien avec ceux qui préfèrent mener seuls des projets. Les « expérimentés » pourrait bien être au contraire ceux qui sont en relation avec les autres pour leur faire profiter de leur expérience.

5. La motivation

Un nombre relativement conséquent d'enseignants, 35 sur 166, a préféré choisir un autre qualificatif pour se caractériser que ceux qui ont été proposés dans le questionnaire (cf. Tableau 39). Dans le détail de ces nouvelles propositions, il apparaît que 25 enseignants se disent « motivés » pour mener des projets (cf. Tableau 44).

La motivation est importante pour les enseignants, si elle n'y est pas, cela pose problème.

« On n'est pas très nombreuses ici mais quand on va dans une école où il y a 14 maîtres, c'est compliqué pour qu'il y ait l'unanimité autour d'un projet ou de plusieurs projets. C'est difficile pour qu'il y ait cette dynamique. » (N1)

« On a des conceptions pédagogiques différentes, on a des avis différents. On n'a pas tous les mêmes pratiques. Quand on discute, on voit qu'on se rejoint avec la pratique de certains et pas avec d'autres. Quand on a une idée, on travaille chacun à sa sauce dans sa classe, par contre, quand on a un projet commun, il faut apporter sa pierre à l'édifice commun et c'est pas évident. Pour le projet vocabulaire, déjà, si on n'est pas convaincu de l'intérêt de ce thème... » (W2)

Cette motivation peut prendre naissance dans le thème du projet ou auprès des collègues, du groupe. Les entretiens soutiennent cette analyse.

« On travaille en équipe, ce qui est beaucoup plus facile parce qu'on se porte les unes, les autres. Cette année, sur le thème qu'on a choisi, on a chacune fait ce qu'on aime le plus. Et c'est beaucoup plus facile, c'est plus aidant. C'est bien de travailler tout seul dans son coin mais ça veut dire que c'est soi-même qui cherche toutes les idées, tous les moyens dans toutes les matières. » (V4)

« Je suis souvent celle qui motive plus ou moins, qui rigole souvent. Je rapporte les questions des unes et des autres. » (V2)

6. L'entente

Les résultats montrent que les enseignants accordent une place presque nulle aux qualités affectives des enseignants avec lesquels ils veulent travailler (cf. Tableau 48). Ils se rapprochent a priori de leurs collègues pour de multiples autres raisons que le partage d'« affinités ». Cependant, les entretiens permettent de moduler cette tendance.

En effet, certains enseignants disent spontanément qu'ils travaillent avec un ou une collègue parce qu'ils s'entendent bien. D'autres ont tendance à mettre en avant des raisons professionnelles bien que dans la discussion, l'affinité ressort en contexte de fond indispensable à la relation. Il y a là un paradoxe comme si les affinités étaient un socle presque évident que les enseignants ne conscientisent pas tout de suite dans l'explication qu'ils donnent du mécanisme. L'entente est présentée comme une base élémentaire, sur laquelle s'empile le reste, les valeurs, l'engagement et les compétences professionnelles.

Cette entente sous-jacente justifie que nous traitions dans l'analyse les qualités de l'enseignant avec celles du collègue en relation. Les extraits suivants tirés de la partie qualitative de notre étude permettent d'expliquer cela et d'affiner.

Nous choisissons de présenter l'entente à ce niveau de l'analyse comme un lien entre les qualités des enseignants et celles requises pour leur collègue, même si elle n'apparaît pas en tant que telle dans les réponses données par les enseignants, elle existe de façon implicite, les entretiens le montrent. Il ressort deux types d'enseignants, ceux pour qui l'entente est surtout personnelle, d'autres pour qui l'entente sera plus professionnelle.

6.1. L'entente personnelle

« Moi, ça marche parce qu'il y a le côté affectif, on se connaît depuis très longtemps, c'est presque une bande de copains dans cette école ... » (B1)

Certains enseignants positionnent leur entente sur le plan affectif, sur le plan de l'amitié. S'ils sont amis avec le collègue, ils travailleront ensemble.

« On va souvent vers les collègues avec qui on s'entend bien parce qu'on a les mêmes goûts. » (V4)

« On fonctionne un peu pareil. Du coup, on se comprend, on n'a pas besoin de se parler des heures pour savoir ce qu'on a à faire. » (G1)

« (...) parce qu'on avait la même classe et parce qu'on s'entendait. C'est l'affinité. C'est énorme l'affinité. Ça devrait pas, normalement, autant rentrer en compte dans le travail. On devrait pouvoir travailler ensemble rien que pour le bien des élèves. [...]

On se connaissait avant avec ma collègue, on était ensemble à l'IUFM et notre vie personnelle a fait qu'on est restées amies. C'est elle qui m'a fait venir à l'école. Au début, on avait des classes différentes. On a des goûts communs, le même goût pour faire des projets, des rallyes lecture, des choses comme ça. Donc, on a commencé à travailler un petit peu ensemble. » (G1)

Toutefois, ces mêmes enseignants sont conscients que l'entente personnelle n'est qu'un point d'appui à l'entente professionnelle. Pour eux, c'est toutefois la condition première.

« S'il n'y a pas de sens derrière on a du mal à s'y mettre, il faut aussi une bonne entente c'est clair. Il me semble que c'est l'essentiel. » (V8)

« Je pense que c'est une question d'affinités personnelles, et puis, une façon de travailler, la même façon d'appréhender les enfants, la même façon d'appréhender les choses dans le sens où on fait beaucoup de projets. On se complète mais on est un peu pareil, en fait. » (G1)

« Je crois que le dynamisme vient de l'entente entre les collègues. Une inspectrice nous a dit que dans notre école il y a une âme [...].

On n'est pas obligé de s'aimer, on travaille ensemble. [...] Avec l'âge, je me suis rendu compte qu'il faut amadouer certaines personnes pour pouvoir travailler ensemble. »
(V4)

« Au niveau des classes, ça va dépendre un peu de la personnalité des enseignants, de leurs affinités [...]. Au départ, c'est venu comme ça. J'avais mes filles au collège à l'époque, je m'entendais bien avec la documentaliste et on s'est dit « tiens, on pourrait faire quelque chose ». » (N1)

6.2. L'entente professionnelle

D'autres enseignants, plus nombreux, nous font part d'une attirance basée sur l'entente mais une entente professionnelle, pédagogique, comme en témoignent ces extraits d'entretiens.

« Donc, quand on travaille en lien avec une autre classe, il faut se sentir des atomes crochus au niveau pédagogie, au niveau intérêt, forcément, quel que soient les intérêts, on va travailler avec quelqu'un avec qui on se sent en phase du même niveau ou pas du même niveau, ça n'a aucune importance, ça. On peut faire des choses ensemble quel que soit le niveau, au contraire c'est très riche. » (V8)

« On s'entend très bien tous les deux même si on est différents. Elle est idéaliste, j'apprécie beaucoup son côté professionnel. Ça ne fonctionne que parce qu'on est deux à vouloir que cela fonctionne parce que, pendant un temps, je l'ai fait avec une autre instit mais ça n'a pas marché. On est d'accord sur le fond : le but, la lecture, et ça a des répercussions dans toute l'école (j'ai interrogé les collégiens). » (S1)

« Oui, au départ, si je suis allée vers elle, c'est parce qu'on avait que affinité, [...] parce que je sentais qu'on pouvait bien s'entendre, et, ensuite, parce que je savais qu'elle avait déjà mis des choses dans sa classe et que je me suis dit que ça pouvait être une expérience de plus à prendre, à voir. » (B3)

« Il faudrait déjà que je m'entende avec la personne, au niveau des affinités, qu'on ait les mêmes principes pédagogiques, qu'on ait les mêmes idées. C'est difficile avec une personne qui n'enseigne pas de la même façon. Il faudrait ensuite que cela apporte à la classe. » (V3)

« C'est parce qu'on a eu des affinités dès le début. Le fait d'être de la même tranche d'âge y fait, le fait d'être musiciens tous les deux nous a rapprochés aussi. Y a eu cette connexion dès le début et le fait que ce soit des CP (c'est le challenge de ma carrière, le CP)

et par rapport à la lecture, j'ai toujours voulu faire ça. C'était à la fois la personne en lui-même et son niveau de classe. » (W1)

« Tout au départ, il y a trois ans, on a des affinités avec plus ou moins de personnes. Quand on se rencontre dans les journées de pré-rentrée, ou des repas entre professeurs, forcément on côtoie certaines personnes et on va, on ne sait pas pourquoi, vers certaines personnes. J'ai sympathisé avec cette personne-là. On a parlé et on s'est dit, tiens, ce serait sympathique de faire des choses ensemble (toujours l'idée d'aller vers les autres et de voir ce que ça pourrait apporter aux enfants). Donc, la première année, à partir de l'Ange Disparu de Max Ducos, on avait monté une exposition qui s'appelait Art sur Cour. On avait travaillé à la fois la philosophie et l'art, on avait fait des contes et des réalisations en arts plastiques, et on a fait une exposition avec les réalisations de chacun. La deuxième année, on a travaillé le Moyen-Age, on était parti sur les fabliaux du Moyen-Age et les enfants avaient fait un spectacle théâtral. A la fin de l'année, on avait mis en scène des fabliaux en mélangeant les enfants. Cette année, on arrive aux poésies. » (V1)

« Au niveau de collègues, on voit bien, étant en plus depuis plusieurs années dans une écoles, il y a des affinités personnelles qui vont se créer et, du coup, les projets vont se construire plutôt comme ça, avec des collègues dont on sait qu'ils vont travailler de la même façon, avec les mêmes envies pour leur classe. [...]

Je pense que l'affinité de départ ne va pas être moteur du projet, ici. Il y a toujours une motivation professionnelle d'abord. Je ne dis pas qu'ailleurs ça puisse se faire parce qu'on comprend bien que, quand on est copine avec une telle, on puisse dire, tiens on va faire un projet pour travailler ensemble, ça peut se faire. Mais ici ça ne s'est pas fait comme ça, c'est toujours une bonne raison professionnelle au départ et après, c'est sûr qu'on va pas aller faire une association de classe avec une collègue avec qui on ne s'entend pas et qui ne travaille pas du tout comme nous, ça c'est sûr, on va pas aller la chercher. Mais quelqu'un avec qui on s'entend bien, ça va favoriser l'élaboration d'un projet, ça c'est sûr. » (M1)

7. Les valeurs

L'enquête par questionnaires montre que les enseignants attendent tout d'abord de leurs collègues qu'ils aient certaines valeurs pour mener un projet avec eux. Cela représente 104 réponses sur 298 (cf. Tableau 43). Il s'agit de valeurs telles que "l'ouverture d'esprit et l'écoute", pour la grande majorité des réponses, puis, "le sens du partage", "l'échange", "l'esprit coopératif", "la générosité", "la tolérance". Ce sont des qualités de l'ordre de la relation aux autres qui priment ici, des sortes de « normes », de système de valeurs qui assurent l'appartenance à un esprit commun.

« Et puis pour qu'il y ait un intérêt aussi à travailler ensemble, il faut que ce soit riche. Il faut apprendre à bien se connaître, à se faire confiance. » (N1)

« On a les mêmes idées en même temps et on a les mêmes valeurs. On est toutes les deux pour l'éveil de l'enfant et on le fait travailler, on ne fait pas le travail à la place de l'enfant, ce qui est souvent un défaut de l'enseignant : on a souvent tendance à vouloir amener l'enfant là où on veut tandis que nous, on le laisse un peu patauger. En plus, on arrive à trouver des idées communes. Elle est plutôt branchée littérature et art, moi je suis plus travail manuel mais on aime ce qui est beau, on va aller dans le même sens. Ça c'est important, on peut travailler ensemble, on a ce souci de toujours tirer les enfants vers le haut. » (V4)

« La confiance, c'est très clair. Se parler. Avoir suffisamment de souplesse et d'adaptabilité pour que parfois il y ait plus d'envie. Il faut que ça reste professionnel parce que dès lors que les enjeux personnels priment, ça fausse tout et après il n'y a plus la confiance, on n'a pas envie de faire des efforts. Il faut avoir confiance, avoir montré que l'on pouvait avoir confiance et rester professionnel. » (W3)

« Du sens, du lien. Travailler avec les autres pour ne pas être toute seule dans sa classe, cloisonnées, la communication, s'ouvrir, pour permettre aussi aux enfants de comprendre qu'on peut vivre des choses ensemble et que la vie n'est pas de vivre tout seul des choses dans sa classe. La vie, c'est une ouverture de tous les temps, de tous les modes. » (V8)

« On se partage le travail. Je peux lui faire confiance. [...] On a la même empathie pour les enfants. » (G1)

8. L'engagement

Après les valeurs, les enseignants recherchent l'engagement des collègues avec lesquels ils pourraient travailler. Les réponses recueillies, relevant du domaine de l'engagement, concernent 98 réponses sur 298 (cf. Tableau 43). Parmi les qualificatifs choisis spontanément par les enseignants apparaissent "motivée" et "dynamique", en large majorité, "communicative", "volontaire", "impliquée", "investie", "enthousiaste", "entrepreneuse", "énergique". La motivation figure à la fois dans les caractéristiques dont les enseignants s'affublent, et à la fois dans les critères qu'ils recherchent chez les autres.

Les entretiens confirment les questionnaires et montrent à quel point la motivation est importante dans la conduite de projet et combien si elle n'est pas là, les projets ne peuvent pas se vivre à plusieurs.

« Même si la grande majorité est partante, certains enseignants peuvent ne pas se sentir aussi impliqués que d'autres. Même si les idées viennent toujours des uns et des autres, on s'implique à différents niveaux selon sa classe et on est davantage à travailler ensemble. » (W2)

« On est dans un milieu privilégié et voilà. Mais bon, on pourrait faire de choses mais le degré d'investissement de chacun n'est pas le même. » (B2)

« Là, ça a été un « échec ». [...] ça n'a pas fonctionné. Alors, ça vient peut-être de l'institutrice qui ne s'est pas autant investie que moi dans ce projet. Donc, c'est vrai que ça élève un point où il faut que l'on soit toutes partie prenante et toutes volontaires pour dynamiser les groupes et pour travailler autant. Je pense que ça ne s'est pas produit comme je l'attendais et je n'ai pas renouvelé l'expérience d'ailleurs. » (V1)

« Ça dépend beaucoup des personnes, de l'implication des personnes, de l'envie des personnes d'adhérer ou non à un projet. C'est vrai que quand on a une personne au sein d'une équipe qui dit « non, moi, ça ne m'intéresse pas », ça met des freins. » (W2)

« Je veux bien m'investir mais je connais mes idées. J'ai plein d'idées mais les porter, les construire, non je n'ai pas ce tempérament-là. » (V2)

« Mais, bon, ça demande vraiment beaucoup de travail. » (R1)

« Les idées fusent mais tout le monde n'y croit pas. Il faut être convaincu que ce qu'on va faire va permettre un résultat. Et tout le monde ne l'est pas. » (W2)

« [...] J'ai une capacité à m'adapter, maintenant, c'est la personne en face qui ne le souhaiterait pas. Quand je suis arrivée ici, je m'entendais bien avec la personne qui avait le CP en face de moi mais on a eu très peu de lien, c'était lié à sa personne. Elle ne le souhaitait pas. Je suis restée en retrait parce que j'ai compris qu'elle avait une fatigue, en fin de carrière, elle n'avait pas envie. » (V8)

« Au bout d'un an ou deux ans, si on voyait qu'on n'était pas apte à travailler en équipe, on s'en allait. Alors que là, bon, je ne peux pas forcer les gens à travailler en équipe s'ils ne le veulent pas. Ils ont leur poste et ce n'est pas une condition sine qua none pour rentrer dans cette école. [...] La grosse différence, c'est que les enseignants étaient volontaires pour travailler ensemble. » (N1)

« Ça demande beaucoup de disponibilité. Celles qui étaient disponibles ont tenté de porter les autres. On a réussi à faire ça sans faire de critique. Jamais personne n'a critiqué personne et ça c'est bien. On a appris à le faire et ça allait. En début d'année, ça râlait un peu et puis après ça a été. » (V4)

« J'étais forcément beaucoup plus investie [...] car j'étais vraiment partie prenante, c'est même moi qui étais censée organiser des séances pour fabriquer les jeux, établir les règles, donc, du coup, j'étais plus investie. » (V3)

9. La compétence

La compétence n'est pas ce que les enseignants recherchent en premier lieu chez leur collègue. Ce domaine concerne 72 réponses sur 315 (cf. Tableau 43). C'est un trait qui arrive en troisième position derrière l'engagement et les valeurs des personnes.

La compétence est évoquée par un vocabulaire technique relatif à la conception des enseignements, « objectifs comparables », « thème du projet », « niveau de classe proche », « partage des tâches » et aux qualités des enseignants au pragmatisme qui renforce leurs compétences professionnelles, « organisé », « ordonné », « synthétique », « sérieux », « adaptable ».

Le terme « compétent » à mener des projets n'est pas un qualificatif que les enseignants choisissent particulièrement pour se caractériser. Seulement 14 sur 166 répondent être « compétents » en la matière (cf. Tableau 39). C'est une qualité à laquelle seulement 5 enseignants pensent lorsqu'ils imaginent le collègue idéal.

Les entretiens n'apportent pas plus de précisions sur ce point. Les enseignants n'abordent la compétence presque jamais. Nous avons relevé deux extraits y faisant référence.

« Une autre parce qu'elle avait des connaissances, des compétences, bien quoi... donc il y a avait intérêt à demander conseil. En français par exemple, elle avait un regard très pertinent, j'ai appris beaucoup. » (S1)

« Je voulais voir si certains avaient des ressources particulières pour qu'il puisse apporter aux autres et réciproquement. » (N1)

En revanche, nous rappelons que, parmi les « initiateurs déçus » (*supra*, p. 300), certains le sont pour leurs compétences insuffisamment exploitées dans leur école. Ces enseignants, qui savent détenir des compétences particulières, font le constat qu'elles n'intéressent pas les autres, cela confirme l'étude quantitative. Cela leur paraît injuste et les déçoit. Nous retrouvons la frustration montrée dans les travaux de Gather Thurler (2000). Il n'est là pas question dans les écoles de l'échantillon de faire la place à un « leadership distribué » (Spillane, 2009).

Les enseignants ne souhaitent pas mettre la compétence au cœur de la question mais s'en trouvent frustrés pour les « initiateurs déçus », un paradoxe lié à la culture enseignante ancrée dans des réflexes horizontaux qui trouve ses limites dans les démarches pédagogiques innovantes comme les projets. Éviter ces frustrations et le recentrage des « initiateurs déçus » sur leur classe pour libérer les innovations même individuelles, reviendrait-il à faire céder les verrous d'une acculturation professionnelle enseignante pour tendre vers l'excellence au risque de voir apparaître du « leadership distribué » ?

10. L'innovation en marge

Enfin les adjectifs qualifiant le collègue idéal qui relèvent du domaine de l'innovation sont peu apparus dans les questionnaires : 22 réponses sur 315 (cf. Tableau 43). Cela peut paraître surprenant dans la mesure où l'esprit commun pourrait rapprocher la conception d'un projet pédagogique à l'innovation pédagogique. Pourtant selon les enseignants, le sens « novateur », les qualités « artistiques », la curiosité ne sont pas des qualités recherchées dans leur partenariat pour construire un projet. La créativité est une caractéristique un peu plus citée mais qui reste très inférieure à celles des valeurs ou de l'engagement. (cf. Tableaux 44, 46 et 48).

Dans les entretiens, nous n'avons pas relevé de propos abordant l'innovation. Il est souvent fait cas des idées mais pas au plan d'une qualité particulière d'un enseignant. Les idées apparaissent toujours comme la résultante de l'interaction entre plusieurs enseignants. L'innovation ne pourrait-elle pas venir d'une personne isolée mais de plusieurs dans un processus d'influence sociale ?

Le schéma suivant représente les composantes principales favorables aux interactions entre les enseignants selon eux. La base repose sur l'entente personnelle, en toile de fond. Sur la colonne de gauche, les qualités que les enseignants s'octroient en matière de projet sont répertoriées et à droite viennent celles qu'ils voudraient d'un partenaire idéal.

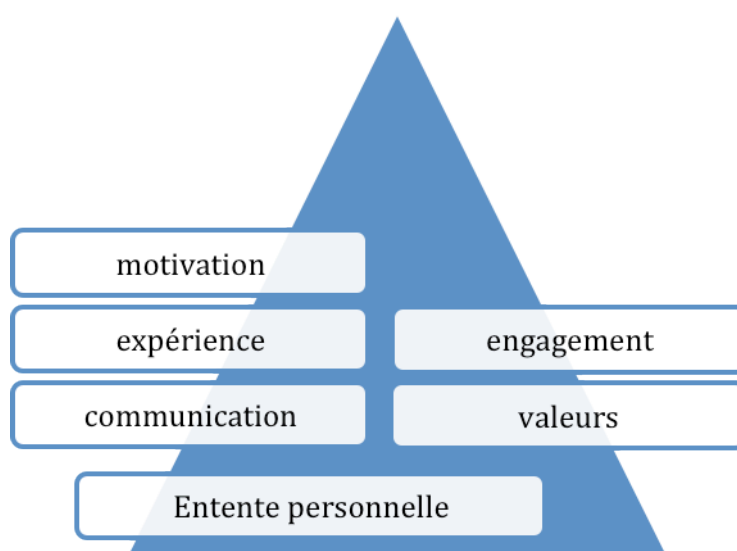


Schéma 30 Composantes principales des interactions sociales

XI. Décryptage de mécanismes d'écoles

Certains enseignants modifient leur mode de fonctionnement en fonction des autres. Pourtant dans un groupe école, comme dans toute société, les personnes en relation professionnelle ne se choisissent pas. Est-ce que le contexte école peut avoir une répercussion sur ces relations ? D'après ce que disent les enseignants, oui. Nous l'avons évoqué auparavant. De manière plus exhaustive grâce au contenu des entretiens, il est possible d'analyser les mécanismes de certaines écoles en particulier.

Nous avons retenu le cas des écoles V, B, G et W pour lesquelles les propos, de 8 enseignants sur 14 classes, 3 enseignants sur 7 classes, 2 enseignants sur 9 et 3 enseignants sur 14 classes ont été respectivement recueillis.

1. Cas de l'école V

L'école V est une école importante, de 14 classes dans laquelle les enseignants, pris individuellement, ont des modes de fonctionnement différents vis-à-vis du projet. Certains, V8, V1, V5, V4, V2, fonctionnent facilement en association, sont à la fois sources et cibles d'influence, comme analysé précédemment. D'autres, V3, V7, V6, ont plus de préférence à fonctionner individuellement, en station classe.

Pourtant, ces enseignants vivent des projets communs, tout spécialement l'année de cette recherche. Nous avons cherché à savoir comment ces mécanismes se vivaient dans la pratique au cœur des classes.

1.1. Une influence verticale du leader statutaire

Il s'avère que les premiers propos s'accordent autour de la forte influence du directeur d'école. Il s'agit d'une influence verticale de la part d'une directrice déchargée totalement de classe, dont le leadership statutaire est *a priori* reconnu par la majorité des enseignants de l'école.

« Je pense que la directrice est une impulsion », nous confie l'enseignant V2.

« Avec l'arrivée de la nouvelle directrice, j'ai découvert l'équipe et quelqu'un qui va nous chercher qui nous propose des choses, qui fait le lien qui met en commun. Il y a une

grande différence sur cette étape, donc d'abord une directrice avec ses enseignantes, avec ses élèves. » (V2)

« Je crois que de ce côté-là, c'est beaucoup du rôle de la directrice d'avoir insisté pour que l'on mette en place un projet commun, un projet d'école parce qu'on sentait en elle qu'elle avait vraiment envie qu'il y ait une unité école, quelque chose de vraiment collectif. C'est pas anodin qu'à la fin de sa dernière année, elle nous fasse faire un spectacle comme celui-là, je pense qu'elle a réussi à nous amener jusque-là : un projet un peu fou, petit à petit. » (V1)

Les entretiens montrent que dans cette école le leadership de la directrice est plutôt autocratique :

« On avait déjà commencé au niveau du cycle 3, il y avait déjà des prémices, je pense que ça vient beaucoup d'elle-même concrètement, c'est elle qui nous dit « je veux votre projet sur mon bureau à la rentrée »... Donc, il fallait qu'on se démène pour qu'il y ait quelque chose. » (V1)

Ceci se lit en outre à travers l'idée que les enseignants se font du rôle d'un directeur d'école de façon générale dans le mécanisme d'élaboration d'un projet.

Selon l'enseignant V8, *« C'est lui qui donne l'impulsion, c'est lui qui donne le pas ».*

« Entre nous, même si nous sommes quatre à vouloir travailler ensemble, je pense qu'il faut quelqu'un pour donner le rythme, nous solliciter plus loin. Nous, on retombe très vite sur le terre-à-terre le fait de dire que c'est pas possible ... Il faut quelqu'un pour dire : on va faire en sorte de... » (V2)

De toute évidence, l'influence de la directrice de l'école V est si forte que l'équipe ne lui résisterait pas.

« [...] qui coordonne mais qui ne fait pas que demander aux autres : qui porte, qui nous porte. On est prêt à tout quand on sait que quelqu'un nous suit. [...] Nous, on est tellement dans notre stress de classe que... Elle nous accompagne dans nos projets, elle nous soutient et elle impulse quand elle donne un grand thème pour toutes les classes, on s'y raccroche toutes. » (V2)

1.2. Une cohésion de groupe apparemment inconditionnelle

Dans l'école V, la directrice semble être l'initiatrice de projets, la source majeure d'influence et les enseignants ont l'air de s'y conformer de façon inconditionnelle. Apparemment, tous y trouvent leur place dans une parfaite entente. Nous retrouvons dans l'école V des interactions entre enseignants dont le style s'approche de la « grande famille »

identifié par Gather Thurler (2000, p. 85). Il s'agit d'écoles dont le climat social est bon, l'entente est amicale entre les enseignants. Toutefois dans ces écoles, les échanges portent davantage sur des questions sociales que pédagogiques et critiques.

Les propos de V5 confirment le climat amical de l'école. Cependant les critiques apportées par V4, V6 et V7 que nous citons par la suite dans le texte montrent qu'en dépit de cette entente les enseignants peuvent avoir des griefs pédagogiques.

« Ça s'est tout de suite bien fédéré. Les collègues qui avaient envie de prendre les manettes les ont prises tout de suite, et les autres qui ont suivi étaient contentes de suivre. Chacune a pu choisir son groupe. [...] Avec un comité de pilotage qu'on avait établi, on s'est dit « qui préfère faire ça ? » par exemple la danse, le théâtre, le décor, le chant. Et à partir de là, ça s'est mis en place. Tout le monde s'est retrouvé dedans. [...] Là, on a pu voir l'effet positif de la bonne entente de l'équipe. Certaines ont pu dire « oh, ça me plaît pas trop ce texte, c'est trop classique », mais elles se sont mis dedans quand même et elles ont trouvé leur place. Elles ont pu dire qu'elles auraient préféré faire cela et elles ont été écoutées, il y a eu du retour et chacun a mis la main à la pâte selon ses possibilités. Ça s'est fait naturellement et c'est très rare. » (V5)

1.3. Une imposition mal vécue par la moitié

Ce processus basé sur une influence verticale statutaire n'est pas aussi idyllique qu'il n'y paraît. En effet, dans la deuxième partie des entretiens, certains enseignants de l'école V ont livrés leur ressenti. Pour quatre d'entre eux, l'impulsion de la directrice est vécue comme imposée. La moitié des enseignants interrogés regrette le manque de liberté dans leur engagement.

« Ça râlait parce qu'on n'impose pas un gros truc comme ça. C'est la façon dont ça nous a été présenté. Je pense que le conte musical, tout le monde serait rentré dedans mais on nous a imposé le conte. [...] Au final, ça va donner quelque chose de bien, mais, au début, ça a grincé parce que c'est quelque chose qui nous a été imposé et imposé maladroitement. On n'a pas eu le choix. Le projet était lancé sans qu'on ait pu en discuter, le conte était commandé, l'intervenant chant réservé... Les enseignantes l'ont mal vécu. » (V4)

« Là, par exemple, c'est un projet de la directrice. Pour être très honnête, j'ai l'impression que certaines maîtresses ont trouvé que c'était le projet de la directrice qui quitte l'école. Du coup, elles ne se sont pas senties partie prenante au début, un petit peu prises en otage dans ce projet qui ne venait pas d'elles. » (V3)

« L'initiative du projet nous a été imposée, c'est ce qui est un peu rude. Il n'y a pas eu de consultation de l'équipe pour décider, on nous a dit, « cette année, c'est cette œuvre à travailler comme cela pour produire un spectacle à la fin de l'année. » (V7)

« Moi, j'aurais vraiment aimé que le projet d'école soit bâti ensemble, avec l'équipe pédagogique et des représentants de classe. Par exemple, j'aurais aimé que le projet actuel d'école soit construit sur deux ans avec un comité de pilotage avec lequel on avance. Là, je l'ai vécu plus comme tu adhères et tu fais au mieux de ce qu'on te demande. Donc, j'ai adhéré et essayé de faire au mieux. » (V6)

1.4. Un consensus sur l'entente personnelle

Toutefois comme l'exprime l'enseignant V6, le consensus se fait autour de cette autorité, sans doute en raison de la bonne entente personnelle dont fait état V5 plus haut.

« Maintenant, si on demande l'avis de tout le monde, c'est difficile. Après, une fois que le projet a été posé, on nous a demandé « qui voulait faire quoi » pour réaliser ce projet, il va nous falloir des personnes référentes pour le comité de pilotage. Moi, au départ, je trouvais ce projet très moyen et je n'ai pas voulu m'investir dans le comité de pilotage mais l'organisation a été très bien. Le travail a été collectif. Je pense qu'au final, le projet a été riche. [...] La motivation a aidé, c'est parce qu'on le faisait pour le départ à la retraite de la directrice, donc c'était pour elle. » (V7)

« Pour ce projet d'école, [...] la directrice nous en a parlé l'an dernier. On sentait qu'elle était très motivée. Elle a su tout de même motiver les troupes sauf pour certaines maîtresses. En fait, ce que voulait la directrice c'était bousculer les habitudes et je pense que c'est générateur de stress pour certaines maîtresses qui sont un peu individualistes. C'est un peu la facilité d'être dans sa classe, donc quelque part elle a eu raison de nous bousculer parce que certaines maîtresses se sont ralliées au projet, après, et ont été partie prenante. Je pense que, pour une directrice, c'est peut être difficile de fédérer tout le monde. [...] Même si deux maîtresses sur toute l'école n'y ont pas vraiment participé, c'est une minorité donc le consensus a été trouvé. » (V3)

1.5. Un creux pédagogique

Dans l'école V, le mécanisme d'un projet d'école a pris à partir de l'autorité du leader statutaire et grâce à la bonne entente personnelle des enseignants. La moitié des enseignants est favorable au projet vécu comme un succès, l'autre moitié l'a vécu comme imposé et surtout inefficace pour les apprentissages et pour les élèves. Nous avons relevé des extraits d'entretiens qui montrent cela.

« On a eu beaucoup d'émotion à faire le spectacle, les parents ont dit que c'était superbe mais moi, aucun enfant ne m'a dit que c'était génial. J'ai demandé à des plus grands

: la chorale, ils se sont fait fâchés toute une année, vraiment ; les petits ne voulaient plus aller au théâtre parce qu'ils avaient une phrase à dire et ils ont passé une année entière à être figurant. Au final, les grands se trouvaient ridicules à côté de certains petits à faire des chorégraphies de petits. Donc, au final, on a fait plaisir aux adultes. [...]

« J'ai attendu pour travailler sur l'histoire qu'à partir du mois de janvier pour que les petits comprennent. J'étais en danse et décor, j'ai dansé trois fois avec l'intervenante dans l'année. Pour les décors, j'ai passé mon temps à faire des étoiles, j'ai comblé mais je ne savais pas quoi faire d'autre. C'était pas assez productif, prévoir des décors sur toute une année c'est trop peu. » (V7)

« La directrice nous a imposé ce projet au départ et ce que je regrette c'est qu'après on ne l'a plus vue. Elle était au chant parce qu'elle adore chanter mais moi je ne l'ai jamais vu une fois dans mon atelier. Une fois, j'ai fait sécher les décors dans le couloir et quand elle l'a vu, elle a trouvé ça bien. » (V4)

« À la fin du projet, j'ai demandé au groupe « est-ce que vous avez compris l'histoire ? », deux CMI m'ont dit qu'ils n'avaient pas vu la globalité de l'histoire, la finalité. J'aurais vraiment préféré décider de l'histoire entre les enseignants et les enfants. Là, on nous disait une semaine « tu fais ça avec ton groupe », la semaine d'après « tu fais ça avec ton groupe ». » (V6)

« Il y a une chose que j'ai trouvée dommage c'est que je n'ai pas pu étudier ce conte avec les élèves. Quand je leur ai lu, je leur ai fait écouter, ça n'a pas pris. Ils n'ont pas compris, ça n'a pas fait tilt en eux. Alors qu'un autre conte comme le Petit Prince fonctionne beaucoup mieux. » (V4)

En somme, dans le fonctionnement de groupe de l'école V, ce ne serait donc pas tant l'autocratie de la directrice, ni le manque de choix des enseignants mais l'entente professionnelle qui ferait défaut. Alors que la directrice et certaines enseignantes ont placé le projet commun au profit du « vivre ensemble », les autres avaient une intention plus pédagogique. Ce sont les mêmes enseignants qui dans notre analyse des mécanismes d'influence sociale font partie des « initiateurs déçus » en station classe. Il s'agit d'enseignants dont les ressources sont inexploitées selon eux. C'est comme si, dans l'école V, les expertises pédagogiques individuelles étaient étouffées au profit d'un projet commun de l'ordre de l'entente personnelle de groupe plus que pédagogique. Nous sommes face à un exemple de mécanisme vertical du haut vers le bas, la directrice veut impulser un projet d'école, la norme suit, les compétences particulières se le sentent imposer, le vivent mal et se renferment sur leur classe.

1.6. Un schéma paradoxal de l'idéal relationnel

La grande majorité des enseignants de l'école V considère que c'est à partir du directeur d'école que partent les impulsions à créer des projets. Pourtant, ce qui est tout à fait paradoxal dans le cas de cette école, c'est la capacité qu'ont les enseignants de cette même équipe à dessiner un fonctionnement idéal qui n'est pas celui qu'ils vivent. Cela est d'autant plus surprenant que l'incohérence provient des propos de ceux qui relatent comme un succès l'expérience du projet commun, et non des enseignants critiques vis-à-vis du processus.

- Laisser choisir tout en menant

Selon V8, pour qu'un directeur puisse favoriser les interactions entre enseignants autour d'un projet commun, il doit tout d'abord être ouvert et à l'écoute des enseignants sans tout attendre d'eux, il ne doit surtout rien imposer tout en restant leader. La tâche promet d'être complexe.

« Ne rien imposer mais guider. Il faut que ça fasse écho dans l'équipe, donc pour ça, ça nécessite l'écoute, un regard un peu pertinent, de prendre du recul, de savoir présenter les choses, de savoir accueillir les réticences, d'avoir une certaine distance à sa dire « je vais proposer les choses mais ce n'est pas moi qui se met en avant, c'est un projet », donc si on le réfute, c'est le projet. Donc, de prendre du recul pour pouvoir partir sur autre chose s'il le faut. [...] »

À la fois force de proposition mais aussi à l'écoute pour le mettre en place. Donner des idées pour celles qui n'y auraient pas pensé. [...] Si on n'a pas d'idée, si on ne sait pas analyser ce qui se vit, on fédère un groupe comme ça aussi parce qu'on est leader là-dedans mais, si on attend tout de l'équipe, ça ne va pas fonctionner. » (V8)

Selon l'enseignant V8, les enseignants d'une école peuvent fonctionner ensemble autour d'un projet si le directeur impose sans imposer, en fait.

« [...] on tombe à côté [...] parce qu'on l'a imposé » ou bien, cela ne prendrait pas parce que le projet ne serait « pas assez solide dans sa force de proposition où on laisse trop le champ libre aux enseignantes, donc elles seraient perdues, elles n'arriveraient pas à prendre le pas, c'est un juste milieu à trouver. [...] que les enseignantes se sentent guidées. [...] »

Je pense qu'il faut faire en sorte que les enseignantes se sentent embarquées et qu'on ne leur impose pas quelque chose qui soit en dehors d'elles, de leur pratique ou de leur

conception. Ça, c'est une première étape dans la communication du projet, qu'elles aient l'impression que ça correspond à un besoin, enfin, pas qu'une impression, que ce soit la réalité. » (V8)

À la lumière de ces dernières paroles, nous comprenons qu'il n'est pas tant question pour V8 de laisser les enseignants libres mais plutôt de leur communiquer habilement ce que le directeur souhaite imposer afin qu'ils s'y engagent sans avoir le sentiment que cela leur a été imposé. Cela décrit une technique de leadership du directeur d'école : la « soumission librement consentie » qu'ont montré les travaux de Beauvois et Joule (1998).

- Le degré de liberté

Un nouveau paradoxe apparaît dans cette école. Alors que 4 enseignants sur 8 regrettent l'imposition du projet par la directrice, un enseignant nous confie :

« Ce qui est super dans cette école, c'est la liberté. C'est dingue tout la liberté qu'on a ici. La directrice nous fait une confiance absolue. » (V2)

Par conséquent, la liberté laissée pour certaines choses permet à la directrice d'en imposer d'autres.

- Le respect de tous

L'enseignant V5 quant à elle insiste sur une valeur : le respect de chacun.

« Quand on se respecte bien les uns les autres. Si chacun est bien respecté, si on fait attention à chacun, si chacun a un espace pour s'exprimer et si cette expression est écoutée en retour. » (V5)

- L'entente professionnelle

Nous poursuivons ce pointage des paradoxes par les propos de l'enseignant V8 qui mentionnent la nécessité d'une « entente professionnelle » dans un mécanisme à plusieurs, un élément qui a manqué à d'autres enseignants dans le projet qu'ils ont vécu ensemble.

« Il faut que ça leur parle par rapport à ce qu'elles font dans leur classe pédagogiquement. Si on propose des choses qui sont trop éloignées de ce qu'elles font dans leur classe, elles ne vont pas savoir s'en saisir. C'est tout le compliqué de la chose car dans une équipe il y a une diversité de fonctionnement mais c'est aussi l'intérêt. » (V8)

- Les enseignants ressources

Il semble essentiel aux enseignants V5 et V8 que le directeur d'école s'appuie sur les compétences de ses enseignants comme des personnes ressources.

« C'est en profitant des compétences des unes et des autres. C'est mettre en avant les compétences de quelqu'un, de plusieurs. À ce moment-là, la directrice doit être l'élément qui facilite l'aboutissement pour mener au projet. Ça ne peut pas se faire comme ici, nous on le vit. » (V5)

Pourtant, l'école V est l'école de notre échantillon dans laquelle existent des enseignants déçus parce que leurs compétences ne sont pas mises en valeur par la directrice. Dans cette école, où l'entente est qualifiée de « bonne » par certains enseignants, il y a donc une méconnaissance de fond des minorités déçues. C'est un peu comme si la conformité l'avait emporté sur des minorités qui ne sont pas actives au sens de Moscovici (1979).

- L'échec de la verticalité, la nécessité de l'horizontalité

Selon V5 et V3, l'élaboration d'un projet ne peut pas être issue d'un processus vertical de type top-down :

« [...] Il pouvait se trouver que la directrice ait l'idée, comme ça a été le cas chez nous, mais, à partir du moment où c'était la directrice qui en avait l'idée, ça ne pouvait pas marcher, ça ne pouvait pas être bon. [...] C'est-à-dire que les enseignants se trouvaient dépossédés, ils ne pouvaient pas suivre une idée qu'ils n'avaient pas choisie, eux. [...] À partir du moment où c'est la hiérarchie, où les enseignants vivent la directrice comme une hiérarchie, et où c'est la hiérarchie qui a l'idée, c'est vécu comme une obligation et pas comme un partage, comme un projet commun. C'est un des effets négatifs de la chose et qui ne se pose pas chez nous. » (V5)

V5 déclare que dans son cas d'école les enseignants n'auraient pas vécu le projet commun comme un projet imposé. Ce n'est pourtant pas ce que disent la moitié des enseignants interrogés. La question est d'autant plus subtile et délicate qu'il s'agit pourtant d'une école dans laquelle les enseignants disent qu'ils trouvent une bonne entente.

Pour que plusieurs enseignants fonctionnent ensemble sur un projet, il faudrait donc que l'idée parte d'eux ou qu'ils en aient l'impression.

« C'est l'idée des enseignants, l'idée de l'équipe. » (V5)

« Il faut aussi que la directrice fasse en sorte que le projet ne soit pas son projet à elle mais celui de toutes les enseignantes, ce qui n'est pas facile en même temps. Je reconnais qu'il faut bien qu'il y ait un chef qui tranche à un moment. » (V3)

Le cas de l'école V semble fonctionner mais laissent un nombre non négligeable d'enseignants insatisfaits même si leur insatisfaction ne se voit pas directement, n'obstrue pas la bonne marche du groupe. En outre, de multiples paradoxes entre la vie du groupe et la théorisation qu'en font les enseignants indiquent que le modèle de l'école V n'est peut-être pas l'idéal en termes de relations sociales.

2. Cas de l'école B

Le contexte de l'école B est différent de l'école V. À l'école B, le directeur d'école est aussi enseignant. Il s'agit d'une école de 7 classes. Nous avons recueilli les entretiens de 3 enseignants dont celui du directeur.

2.1. Un positionnement de leader virtuel

Le directeur de l'école B se positionne plus comme collègue que comme hiérarchique. Selon lui, il n'est pas question d'imposer quoi que ce soit. Si des projets doivent prendre entre plusieurs classes, cela ne peut pas venir d'une influence verticale.

« Je suis enseignant d'abord puisque, directeur, ça passe après dans ma tête, c'est responsable de tout et chef de rien. Voilà, c'est l'inverse. Je ne suis ni supérieur hiérarchique, je ne peux pas imposer une pédagogie à mes collègues, ni même l'inspectrice d'ailleurs, chacun est libre de pratiquer la pédagogie que l'on veut. Donc, si l'on veut la pédagogie du projet, le travail d'équipe ou quoi que ce soit, on peut pas...on peut pas... si ... en jouant de la séduction.

C'est plutôt des talents d'animateur, oui, mais à égalité, il n'y a pas de supérieur hiérarchique dans l'école. On est responsable de tout mais chef de personne. » (B1)

2.2. Des initiatives venues des enseignants

L'un de ses collègues confirme que l'impulsion que ce directeur a pu donner en termes de projet date de l'époque où il était pleinement enseignant. Depuis qu'il est directeur, son influence sur la question semble être amoindrie.

« Le directeur de notre école, avant d'être directeur, c'est lui qui impulsait les projets, et donc il est devenu directeur. Par son travail, il a été moins à l'initiative et je pense qu'il a été frustré que personne n'impulse des choses. » (B2)

Dans l'école B, les enseignants pensent que pour se propager les projets doivent être impulsés depuis les classes. Ce fut le cas d'un projet ainsi vécu.

« On avait mis en place un système de passeport à points positifs, c'est-à-dire à partir du moment où les enfants avaient un comportement solidaire... C'était chaque enseignant qui gérait ça dans la classe. L'enfant pouvait acquérir des points sur trois niveaux. » (B1)

Des initiatives, les enseignants en ont citées plusieurs, notamment le directeur particulièrement innovant pour sa classe :

« Je suis un artiste. Pour voir ma façon de faire dans ma classe, il faut que vous veniez voir ma classe. Je suis fait comme ça, je travaille en équipe, j'essaie d'être bon, le meilleur possible, j'essaie de donner une bonne image de moi, j'en ai absolument besoin de ça... J'ai réussi à le faire au niveau de la mairie, de mes collègues, mais au bout d'un moment, c'est exacerbant parce qu'à force de vouloir tout faire bien, ça fatigue tout le monde même moi ça me fatigue mais c'est un moteur pour moi. » (B1)

« Je n'ai jamais été directrice d'école et je pense être souvent à la base d'impulsions de projets. » (B2)

2.3. Une influence horizontale limitée

Nous sommes ici en présence d'une influence horizontale initiée par une minorité d'enseignants (3 sur 7). Cette influence commence à prendre, le projet se propage à l'école, puis une marche arrière se fait, le consensus s'établit autour des suiveurs du projet initial pour revenir à un non-projet. La minorité ne convainc pas la majorité numérique, le projet gagne trois classes et en reste là.

« [...] petit à petit, le conseil des maîtres a voté, pas à l'unanimité puis que on est au moins 3 mais 4 personnes souhaitaient abandonner ce projet de libre circulation des enfants. Mais il paraît que c'était trop difficile à gérer et ça m'a beaucoup aigri parce que c'est un constat d'échec [...] En fait, c'était pas un travail d'équipe, on était deux, trois et les autres qui subissaient ont fini par imposer leur autorité puisqu'on vit en démocratie, parce que ce qui se passe en concertation, au conseil des maîtres est pris démocratiquement. [...] Vivre la démocratie, c'est difficile. Je fais vivre ça en classe mais les gens aiment bien qu'on leur impose des choses mais c'est dur la démocratie. » (B1)

À travers ces propos, l'enseignant B1 montre la limite d'un directeur à mener un travail d'équipe sans imposer, c'est aussi une difficulté qui ressortait de l'école V à partir du paradoxe entre l'imposition et le libre engagement.

« C'est toute la difficulté du métier [...] C'est une difficulté effectivement parce que, si le directeur veut quelque chose...c'est un peu frustrant parce que, quand on veut faire du travail d'équipe, quand l'équipe suit, ça va, mais c'est pas toujours le cas. » (B1)

Le directeur de l'école B pensait que son leadership viendrait de son charisme.

« Je me suis trouvé dans ma première école avec un directeur sur lequel j'ai beaucoup calqué ma façon de faire la direction, qui était quelqu'un de charismatique. » (B1)

Il comptait en outre beaucoup sur la force du travail et sur l'effet boule de neige qui fonctionne parfois (témoignage de l'enseignant B3), ou pas (témoignage de B1).

« La première année, j'avais des CE2, le même niveau de classe que B2. Les collègues faisaient les évaluations en commun. C'est à peu près la seule chose qu'elles faisaient en commun. Donc moi, j'ai dit d'accord pour faire les évaluations en même temps que les autres classes du niveau. Donc on préparait les évaluations ensemble en se disant « bon, qu'est-ce qu'on fait... ? ». Tout est parti de là. Moi, j'avais besoin de plus. Je trouvais que c'était pas suffisant finalement de faire les évaluations ensemble et de ne pas savoir ce qui se passait dans la classe des collègues le reste du temps. Parce que pour moi c'est important, je trouve que ça permet d'évoluer d'échanger avec les collègues et de voir ce que les autres peuvent faire. » (B3)

« Le soir, en regardant la télé ou sans regarder la télé, le soir, on est devant nos pupitres et puis on cherche des infos sur internet, on crée des outils, on fabrique des trucs, on partage. Et moi, je pensais que ça pouvait être motivant parce que les autres collègues sont au courant. Je pensais que ça pouvait les motiver, que nenni ! » (B1)

2.4. La question de l'investissement des collègues

Dans le cas de l'école B, le mécanisme a été freiné a priori par le manque d'investissement de certains enseignants, par manque d'engagement des collègues en plus grand nombre.

« Ici, qu'est-ce qu'on a ? On a des personnes, trois ont la cinquantaine, alors est-ce qu'on se fatigue ? Moi, je ne suis pas trop fatigué encore, par la direction mais pas par le travail d'enseignant. » (B1)

« Ça a moins bien fonctionné au niveau des adultes parce qu'on a tous notre façon de travailler, on a tous notre vision de l'école, l'engagement personnel n'est pas forcément le même. Ce projet demandait de la rigueur au niveau des adultes pour faire vivre et réguler la citoyenneté et, au bout d'un moment, certains adultes ont lâché. Il y a eu des travers à ce passeport de ce fait et donc, la majorité de l'équipe a décidé d'arrêter ce projet. » (B2)

« On se téléphone, on s'échange des mails. On se dit : « regarde ça, il faudrait que tu fasses ça »... On travaille ensemble dans la conception et dans le partage des tâches pour que ça prenne moins de temps. » (B3)

2.5. La déception d'une influence incomplète

Le directeur réalise que l'influence horizontale est limitée à 3 classes, l'école entière n'y participe pas. Il en éprouve une telle déception qu'il est sur le point de démissionner au moment de notre entretien.

« On s'est aperçu, que chacun avait mis en place, derrière sa porte fermée (tiens, symboliquement, la porte de ma classe est toujours ouverte) chacun avait mis des outils d'individualisation, d'autonomie, ou, ceux qui n'avaient pas fait de choses, c'était à l'état embryonnaire, des choses étaient en train de se passer mais, voilà, il n'y a pas de mutualisation sinon nous trois. [...] »

« Ça fonctionne partout comme ça. Après, on peut faire semblant et dire que tout marche bien. Nous, on a une image d'école soudée et dynamique, j'ai tout fait pour. C'est trois ou quatre qui font tourner la boutique, c'est pas une équipe soudée pour moi. Donc, faire semblant, j'en ai marre. [...] Moi, je demande mon changement. Je démissionne de la fonction de directeur [...] j'en ai marre d'être payé au lance pierre pour faire tout ce boulot pour rien. » (B1)

Dans ce cas d'école, l'influence horizontale a gagné 3 classes sur 7. Elle a gagnée l'école pendant un temps, et l'influence s'est rétractée. Les enseignants initiateurs de projet de cette école se posent la question du leadership et de l'imposition pour engager les personnes, sans en être convaincus.

« Je crois que c'est une des raisons pour lesquelles l'Éducation Nationale ne fonctionne pas bien : c'est que ce sont des équipes sans vraiment être des équipes. Pour qu'il y ait équipe, il faut qu'à un moment donné il y ait un chef d'équipe et ce sont aussi des personnes qui sont obligées de travailler ensemble pour que ça fonctionne [...]. Voilà, et on se met autour de la table, tous investis, et on est obligé de travailler ensemble pour que ça fonctionne. [...] Non, ce n'est pas parce qu'on oblige les gens qu'ils font les choses. S'ils avaient le couperet au-dessus de la tête... » (B2)

3. Cas de l'école G

L'école G est à nouveau une école de taille moyenne, avec 9 classes. De même qu'à l'école B, la directrice est aussi enseignante. L'entretien que nous avons eu avec l'un des enseignants de l'école G montre clairement qu'il est question d'influence sociale dans l'élaboration des projets de classe des enseignants de l'école, et que cette influence proviendrait grandement de la directrice.

« Ce qui est sûr, c'est qu'on a une directrice très dynamique qui nous propose plein de choses, donc, réellement, ça influence tout le monde. » (G1)

Grâce à la rencontre avec la directrice, il a été possible d'analyser son mode de fonctionnement pour tenter de rassembler les causes de cette influence. La directrice dans sa classe est tout d'abord un modèle pédagogique pour les autres enseignants. Ensuite elle agit en trois temps : elle communique, elle accepte les conflits, puis elle stimule sans contraindre.

3.1. Une directrice, enseignante modèle

La directrice fait des projets pour sa propre classe, elle fait partie des initiateurs de projets que nous avons cités précédemment. Elle a eu sa première expérience professionnelle dans un établissement dans lequel son projet est devenu quelques années après le projet de l'école toute entière.

Dans l'école G, cette personne accumule les projets dans sa classe. Elle se montre engagée pédagogiquement.

« Le projet européen, c'est à mon initiative. On a commencé en 2009-2010, il a été renouvelé. Je m'engage aussi moi-même avec ma classe sur des projets et ensuite les collègues adhèrent. [...] Nos intérêts sont ceux des enfants et si les enseignants n'ont pas tous les mêmes intérêts, ça ne peut pas fonctionner. C'est une continuité du CP au CM2, voire même après, il y a une réelle continuité, c'est pas une année après l'autre. » (G2)

L'adhésion des enseignants vient après, semble-t-il, ce qui traduirait une influence latente. Selon elle, ce phénomène serait lié à sa personnalité plus qu'à son leadership statutaire. Elle ne mise pas sur un ascendant particulier en qualité de directrice. L'influence serait latente et horizontale dans le cas de l'école G. Il est davantage question de ses valeurs personnelles, aux dires de la directrice, basées sur le respect d'autrui et l'écoute qu'elle juge fondamentaux.

« On va revenir à l'influence dont vous parliez, est-ce que vous pensez qu'elle est due à votre position de directrice ou à votre façon d'enseigner ?

À ma personnalité, je pense. Pas à ma position de directrice parce que je ne suis pas leur supérieur hiérarchique. Je pense plus à ma personnalité et à la place que je prends dans l'école. [...] Je pense que je suis juste et honnête et je tiens à cette honnêteté de la part de mes adjoints. Ensuite, je sais intervenir auprès de mes collègues quand il y a des difficultés, je les respecte et je peux aussi leur dire « là, ce n'est pas à moi d'intervenir ». Je pense que ce côté honnête et respectueux est important pour eux. Je pense qu'ils se sentent bien dans l'école pour ça et que beaucoup de personnes de passage dans l'école auraient souhaité rester, donc c'est sans doute qu'on s'y sent bien. [...]

Je tiens énormément à une équipe soudée. Donc, pour moi, il faut que les personnes arrivent à travailler en bonne intelligence et plus si affinité. Il faut déjà un grand respect des individus et de leur travail et, ça, j'y tiens. Donc, autant l'influence que je peux avoir sur la dynamique des projets, je n'en avais pas forcément conscience, autant ça, c'est quelque chose auquel je tiens énormément, le respect et le travail d'équipe. » (G2)

Nous constatons au fil des entretiens que G2 est une enseignante qui fait preuve d'un comportement à la fois consistant, elle mène des projets pour sa classe dans cette école comme dans toutes les autres écoles dans lesquelles elle est passée, dans lesquelles elle a été influençante sans même avoir eu un statut de directrice. C'est aussi une enseignante autonome qui fonctionne pour sa classe en projet, et surtout qui n'est pas perçue par les autres collègues comme une personne voulant influencer. C'est d'ailleurs un trait de caractère qui manque sans doute à l'enseignant directeur B qui lui, cherche à influencer les autres collègues. Il a souhaité propager son projet de classe à toute l'école ouvertement, les enseignants ont d'abord suivi puis se sont rétractés. Dans le cas de G2, l'autonomie la distingue outre la consistance.

3.2. Une facilitatrice de communication

Sur le plan du processus d'élaboration des projets, la directrice de l'école G commence tout d'abord par veiller à ce que les informations circulent sans restriction ni contrainte.

« Je transfère le mail que j'ai reçu pour que mes collègues aient le temps, à leur maison, de prendre connaissance de ces propositions. Ensuite, en conseil des maîtres, on prend le temps de voir qui veut s'inscrire sur tel ou tel projet » (G2)

Par la suite, elle organise des concertations pédagogiques.

« Et le travail d'équipe, comment le suscitez-vous concrètement ? »

Avec des réunions, des conseils de maîtres. Au même titre que dans une entreprise on peut faire des réunions d'équipe. » (G2)

Au cours de ces temps de rencontre, elle essaie d'impulser, de proposer sans imposer de projets.

« En réunion, j'essaie d'impulser. [...] Oui, je pense qu'il faut toujours motiver les collègues pour qu'ils s'impliquent dans des projets, pour faire vivre l'école, pour que les apprentissages soient plus dynamiques et peut-être plus concrets que juste entre quatre murs de l'école » (G2)

Pour faire cela, la directrice a une méthode basée sur la communication et la gestion des conflits. Elle se place au même plan que les autres enseignants, accepte des conflits dirigés vers elle-même.

« Nous, on commence par mettre les choses à plat quand il y a quelque chose qui dysfonctionne, on se le dit intelligemment et sans se disputer. Ensuite, on construit. Je pense que dans une équipe, pour qu'elle fonctionne, il ne faut pas qu'il y ait de non-dit, en tous cas en ce qui concerne l'enseignement. Il ne faut pas qu'il y ait de choses dites dans le dos des gens. Je leur dis, à mes adjoints, ce que j'ai à leur dire, j'écoute en retour les reproches qu'ils ont à me faire au niveau de l'organisation et de la gestion. Je pense qu'on doit tous être capable de se remettre en question. Ensuite, une fois que ce moment un peu désagréable est passé, on poursuit la réunion en parlant des projets en cours, on parle des effectifs, on aborde les sujets qui étaient à l'ordre du jour. » (G2)

En somme, le cas de l'école G semble idéal. Il est basé sur une horizontalité des relations entre enseignants et directrice et induit des phénomènes d'influence sociale latente. Ce mécanisme prend naissance avec le modèle pédagogique d'une enseignante pour ses projets qui est aussi directrice et avec une gestion fine des réunions laissant la place à chaque enseignant et n'imposant rien.

4. Cas de l'école W

L'école W est une école de grande taille, de 14 classes, dans laquelle nous avons pu nous entretenir avec 3 enseignants. La directrice est déchargée totalement de classe, elle n'enseigne pas. Cette école intéresse cette étude par l'émergence d'une forme d'influence distincte des autres modèles que nous avons analysés ci-dessus.

4.1. Une minorité active

L'école W est une école dans laquelle l'arrivée de nouveaux enseignants a changé la donne. L'école avait mis en place un fonctionnement de groupe qui en a été manifestement bouleversé.

« La directrice avait besoin d'un projet pour l'école parce qu'il n'y en avait pas me semble-t-il. Je n'étais pas dans l'école à ce moment-là, mais, il semble qu'il n'y avait pas de projet, l'ambiance n'était pas au beau fixe avant, il y avait les « éléphants » de l'école qui ne voulaient pas trop travailler en équipe. Et, en 2010, on a été quatre enseignants à arriver d'un coup, un gros changement sur 14 enseignants, en remplacement de quatre femmes qui partaient à la retraite. On est aussi pas mal d'hommes à être arrivés, on est 4 et c'est assez exceptionnel. » (W1)

Parmi les enseignants récemment intégrés à l'école, l'un d'entre eux n'accepte pas de se conformer au reste du groupe.

« Quand je suis arrivée, on attendait que j'agisse d'une certaine manière et moi je ne me suis pas conformée au rôle qu'on attendait de moi et que je ne voulais pas jouer. Je l'ai clairement manifesté, c'est le problème. » (W3)

Il n'est *a priori* pas seul et constitue avec d'autres enseignants une minorité qui s'avère active face au directeur qui s'appuie sur des « règles », des normes, pour tenter de conformer toute l'équipe.

« Je n'ai jamais été confrontée à quelqu'un qui utilise son pouvoir à des fins personnelles. [...] Dès lors où j'ai voulu en parler, j'ai été étiquetée comme contestataire et ça dure depuis deux ans. Je ne suis pas toute seule donc je tiens le coup. Il y a une dichotomie entre le discours tenu et ce que l'on vit au plan pédagogique. [...] la seule réponse que l'on a, c'est : « on applique, parce que c'est la règle ». On n'est pas cohérent parce qu'on ne fait pas tous la même chose. Là-dessus, il y a des critiques sur les uns et les autres. Moi, je ne suis pas comme ça, si j'ai quelque chose à dire aux gens, je le dis et c'est réglé. Comme j'ai tendance à ne pas me taire, je suis devenue le bouc émissaire. » (W3)

4.2. Une communication réduite à la parole normative

L'entretien avec l'enseignant W3 montre que dans l'école W la communication est réduite à la seule voix de la majorité, conforme à la direction de l'école. Les minorités ne peuvent pas s'exprimer, la majorité attend le consensus mais c'est le conflit qui s'installe.

« Certains en ont marre donc ne disent plus rien, d'autres se protègent. [...] Il y a un problème sur la conception que l'on a des apprentissages. Ça a commencé aux évaluations nationales et c'était impossible d'en parler, impossible. » (W3)

L'équipe semble dans l'attente d'une libération de la parole et des avis même s'ils sont différents pour pouvoir progresser.

« On voudrait tous en parler dans l'équipe, éventuellement mettre les choses à plat. [...] Après, c'est un fonctionnement dans lequel il faut se taire, accepter qu'on s'adresse à nous d'une certaine manière. » (W3)

Un enseignant différent du directeur et de l'enseignant dissident va dans ce sens en exprimant, de manière générale, les conditions pour que des projets puissent se propager entre plusieurs classes.

« Ça dépend de la place que le directeur laisse à l'équipe. Ça dépend de la liberté que l'on peut avoir dans nos idées. Ça peut être quelqu'un de très ouvert et on sent qu'on peut y aller, quelqu'un qui laisse un peu de temps dans les réunions pour pouvoir faire émerger ses idées et ne pas être sur le papier. Il faut aussi une certaine souplesse dans les réunions. On n'a pas trop de temps donc on peut être tenté de recentrer sur les points à aborder ou au contraire, certains directeurs peuvent laisser du temps et les idées peuvent sortir. » (W2)

Cela confirme que le peu de liberté laissé aux enseignants, particulièrement lors des réunions, bâillonne la parole et les idées tout comme le leadership autocratique peut réduire à l'apathie.

4.3. Un conflit de leadership

« La directrice pensait au début que je voulais la remplacer. Ce n'est pas le cas, je ne veux pas être directrice. » (W3)

Derrière les propos des différents enseignants, nous arrivons à l'issue de l'entretien avec W3 à comprendre qu'à l'origine de cette dissidence il pourrait y avoir un conflit de leadership. L'enseignant W3 initiateur de projets pour sa classe est source d'influence puisque d'autres classes se rallient à ses projets, comme nous l'avons exposé dans les parties précédentes de notre analyse.

Par ce phénomène, cet enseignant dégage un certain charisme voire un certain leadership qui pourrait être à l'origine du conflit entre lui et sa direction qui lui impose de se contraindre à son leadership statutaire. Ce mécanisme propre à l'école W nous est révélé par les propos de W3 mais aussi de l'enseignant W2 qui mentionne implicitement ce face-à-face entre les deux leaders.

« Ça dépend de la mobilité ou de la mobilisation que la direction peut faire de son équipe ou qu'un membre de l'équipe peut faire du restant de l'équipe aussi. Les idées ne viennent pas toujours de la direction. Elles peuvent émerger d'un membre de l'équipe. » (W2)

Le conflit est au cœur du fonctionnement de l'équipe et le révélateur, objet et enjeu du conflit, n'est autre que le projet par lequel le leadership du dissident est apparu.

« Je la sollicite pour son rôle et elle ne me protège pas, par exemple vis-à-vis des parents. Là où c'est problématique, c'est par rapport à des projets, si elle nous les enlève. » (W3)

5. Conclusions sur les cas d'école

Les entretiens parfois de plusieurs enseignants d'une même école permettent une analyse des mécanismes de certains groupes. Les données montrent que dans les grandes écoles où les directeurs sont déchargés totalement de classe, la tendance est au leadership autoritaire.

Dans l'un des cas, l'imposition du choix du directeur même dans une bonne entente générale de groupe ne suffit pas à satisfaire tous les enseignants. Certains suivent sans être convaincus pédagogiquement et se replient sur leur classe.

Dans l'autre cas, le directeur est tout aussi directif mais une minorité active se voit accordé un leadership par les collègues et entre en conflit avec le leadership statutaire du directeur. Faute de communication, le conflit n'est pas géré et l'enseignant dissident hésite entre l'activité et le repli au moment de l'entretien.

Dans le cas d'écoles de plus petite taille dans lesquelles le directeur est aussi enseignant les fonctionnements sont différents. Dans les deux cas rencontrés, les directeurs sont des initiateurs de projets. Dans le premier cas, il propage le projet aux autres classes par son énergie et son investissement, l'influence dure un temps puis se résorbe. Plus de la moitié des enseignants de l'école se replacent en « station classe ». Le directeur poursuit ses projets en liaison avec deux autres classes mais ils sont en minorité numérique. Le directeur déçu démissionne.

Enfin, il est une autre école dont le modèle semble idéal. Il s'agit d'une école dans laquelle le directeur est initiateur de projet pour sa classe d'abord, modèle pédagogique pour les collègues. C'est ensuite par la communication que le directeur propage les projets à l'école à l'appui de réunions où les valeurs, la gestion des conflits et la non-imposition priment.

Chapitre 17 Résultats et discussion

I. Rappel de l'étude, question de départ et problématique

L'évolution historique du projet, du XV^{ème} siècle aux années 1990, que nous avons décrite en toute première partie, témoigne du point de contact entre l'organisation fonctionnelle du projet et sa réalisation sociale (*supra*, p. 12). Très vite, l'aspect social et humain apparaît comme indissociable à la question du projet. Pour Boutinet (2006, p.15), l'écriture d'un projet facilite sa réalisation sur le plan organisationnel mais ne peut pas être détaché de l'impact qu'il peut avoir sur les personnes.

Huteau (1992), Boutinet (1992*a*), Bonvalot (1992), Brunetière (1992), Minguet (1992) ont montré que le projet est naturel à l'être humain. Toute personne anticipe et se fixe des buts dans son existence, toute personne se met en projet (*supra*, p. 14). C'est un phénomène naturel psychologiquement qui justifie l'existence. En se mettant en projet, les personnes s'émancipent (Bonvalot, 1992) et se projettent vers un idéal libérateur (Boutinet, 1992).

À l'école, les instructions officielles imposent l'écriture de projets pédagogiques. Les textes prévoient l'aspect que nous qualifierions de « technique » du projet, l'organisation des activités pédagogiques, sans faire état du facteur humain. En effet, l'Éducation Nationale, en elle-même, est une organisation dans laquelle, en France, les directeurs d'école ne sont pas formés tels de véritables managers d'équipe (Rich, 2010). La gestion des équipes pédagogiques ne fait pas partie des textes officiels de l'Éducation Nationale qui se limite à des prérogatives pédagogiques, « techniques ». Il y a là un creux au regard des travaux de recherche qui pointent bien le lien pourtant étroit entre projet et facteur humain et social. C'est dans ce creux que nous sommes allés chercher. Tout au long de ce travail de thèse, nous avons essayé de décrypter l'implicite humain et social qui pouvait se jouer finalement sans cadre au sein des écoles, autour de la question du projet.

Le projet n'est en conséquence pas la question centrale de la recherche, il reste un prétexte à notre étude. Pourtant, compte tenu des recherches préalables sur le projet, de ce qui a pu être montré en matière d'implication du social et de l'humain dans les projets (Boutinet, 1990, 1992*a*, 2006 ; Bonvalot, 1992 ; Huteau, 1992 ; Brunetière, 1992 ; Minguet, 1992) et réciproquement d'impact des projets sur l'humain et le social (Savickas & Walsh, 1996 ; Young & Valach, 2000, 2004 ; Young, Valach & Collin 1996, 2002), il pouvait constituer un bon support à la cible de nos travaux, de l'ordre de la psychologie sociale.

En outre, notre questionnement vient du paradoxe entre imposition du projet et liberté de la démarche. Nous nous expliquons sur ce point. Les instructions officielles imposent aux enseignants de s'accorder autour un projet d'école. Or, les recherches montrent que le sentiment de liberté étroitement lié au concept de projet (Bonvalot, 1992 ; Boutinet, 1992a). Oltra (1993) mentionne qu'un projet ne peut être imposé, contraint (*ibid.*, p. 393). Liberté existentielle ou instruction contrainte par les textes officiels, ce paradoxe a stimulé le désir d'aller chercher au cœur des écoles ce qui pouvait se jouer entre les enseignants dans la mise en place de ces mécanismes d'élaboration de projet. Il semblait intéressant de pointer ces paradoxes compte tenu, en outre, de la liberté pédagogique laissée aux enseignants dans le cadre de l'enseignement des programmes (B.O, hors série n°3, du 19 juin 2008).

1. Ancrage en psychologie sociale

Les deux schémas (schéma 1, « Le réseau de significations du projet », et schéma 2, « La rose des vents du projet », *supra*, pp. 20-21), conçus par Boutinet (2006, p. 30 et 33) et présentés en première partie dans le texte, montrent que la question de l'élaboration et la réalisation de projets de manière générale est complexe et qu'elle met en jeu les pôles individuel, sociétal et existentiel. S'intéresser à la question du projet à l'école sans regarder de près les phénomènes individuels et sociaux attenants semble un manque auquel cette recherche, nous l'espérons, pourra tenter une incursion.

Les textes officiels se sont positionnés pour institutionnaliser le projet d'école sans s'assurer de processus d'accompagnement des enseignants et des équipes pédagogiques. La formation des directeurs d'école primaires (Rich, 2010) est relativement récente, la formation à la gestion d'une organisation est légère lorsqu'elle existe, même si des modules « conduite d'une réunion » ou « animation d'une équipe » commencent à apparaître (Académie de Créteil, mars 2012).

L'ancrage de la présente étude en psychologie sociale se justifie d'autant que des recherches ont mis en évidence un travail d'équipe réel dans les écoles (Bouchez, 1997 ; Gather Thurler, 2000 ; Baillat, Espinoza et Vincent 2001). Les enseignants travaillent ensemble sans véritable formation des directeurs à la gestion des ressources humaines, au management. Le travail d'équipe existe bien, cela dit, des travaux (Boutinet, 1990, 1992a, 1992b ; Tilman, 2004) ont montré que l'une des dérives de la pratique de projet pouvait être la tendance des enseignants à faire du projet le point d'appui à une mise en avant personnelle. Le projet pourrait être l'occasion du développement de l'*ego* de l'enseignant, par conséquent, jouer en faveur de l'individualité plus que de la collectivité. Cela pourrait s'expliquer par la fonction existentielle du projet (Boutinet, 1992a, Brunetière, 1992 ; Huteau, 1992 ; Minguet, 1992). Ce tiraillement, seul ou à plusieurs, est un deuxième paradoxe qui nous a mis en alerte pour fonder ce sujet de recherche.

En conséquence, outre la tension entre les textes officiels qui imposent le projet sans encadrer le fonctionnement social de l'organisation école et la démarche de projet,

fondamentalement reliée aux interactions sociales et à l'humain, à l'existentiel, la question qui suscite notre curiosité est l'écart entre le travail d'équipe mesuré dans les écoles et les aspirations à faire seul vers lesquelles l'enseignant peut tendre en pratiquant le projet. Projet existentiel, flatteur de l'*ego*, dans un contexte école de travail d'équipe et soumis à des instructions officielles... Comment cela peut-il se mettre en place ?

Nous avons été attirés par cette question pour aller étudier, au cœur des écoles, le décryptage des subtilités qui pouvaient expliquer les processus en jeu, la relation sensible entre démarche de projet et interactions sociales au cœur de ce travail d'équipe sous l'impulsion des instructions officielles. Ce travail s'inscrit dans le cadre théorique de l'influence sociale en psychologie sociale.

Gather Thurler (2000, p. 135) a bien identifié, dans ses travaux sur le projet d'école, réalisés au cœur des établissements que le plus délicat dans la pratique de projet est le « système social complexe » de l'école. Bien que nos travaux diffèrent de ceux de Gather Thurler (2000) puisqu'elle s'est attachée au projet d'école et que notre point de départ est le projet de classe, nous nous rejoignons dans l'attention portée aux mécanismes sociaux, aux interactions entre les enseignants.

2. La question du projet à l'école

À l'école, nous avons discerné pour cette étude, les projets d'école des projets de classe. À la lumière des recherches sur le projet d'école (Dubet, 1992 ; Rich, 1998, 2001), il paraissait *a priori* moins pertinent pour étudier les questions d'influence sociale de choisir le projet d'école comme support de recherche que le projet de classe, d'autant plus que les travaux sur le projet (Boutinet, 1992, Brunetière, 1992 ; Huteau, 1992 ; Minguet, 1992) pointent l'aspect personnel du projet. Le projet de classe, le projet de l'enseignant risquait, selon nous, de révéler davantage d'éléments nouveaux sur la question. Notre questionnement de départ s'enracine en psychologie sociale, notre recherche porte bien sur les interactions sociales entre les enseignants, sur toute la partie sensible humaine des relations entre enseignants à l'occasion de projets pédagogiques. Cela dit, nous avons à clarifier en amont de l'analyse en termes d'influences sociales, les assertions du projet à l'école tant les travaux antérieurs ont insisté à juste titre sur l'utilisation très floue et générale du terme « projet » (Boutinet, 1992b ; Perrenoud, 2002 ; Garnier, 2003).

Effectivement, outre la distinction entre projet d'école et de classe, nous avons série les projets de classe en deux catégories : les « vrais » projets et les « pseudo » projets en prenant comme référence les travaux antérieurs (Perrenoud, 1996 ; Meirieu, 2000 ; Garnier, 2003 ; Tilman, 2004 ; Bordalo et Ginestet, 2006 ; Tassin, 2010). Notre enquête porte sur les « vrais » projets.

Le projet d'école fait partie du contexte dans lequel les projets de classe peuvent se développer ou pas. D'ailleurs, parmi les questions que soulève ce travail, il en est qui

s'intéressent à la place que le projet d'école peut laisser aux projets de classe. Les influences sociales siègent-elles davantage dans les écoles où le projet d'école est actif, ou pas ? Y a-t-il moins de projets de classe ou moins de propagation de projets d'une classe à l'autre lorsque le projet d'école est véritablement actif ?

Nos sources de questionnement rappelées précédemment ont conduits à la problématique suivante, à laquelle le travail de thèse allait tenter de répondre :

Considérant l'école comme un groupe de personnes travaillant théoriquement ensemble, pouvons-nous observer des mécanismes d'influence sociale dans l'élaboration des projets de classe ? Le projet peut-il se transmettre d'une classe à l'autre ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

La question des directeurs d'école enseignant ou directeur déchargés totalement de classe prend place dans ce travail tant la propagation des projets de classe s'inscrit dans le contexte école. Nous nous sommes interrogés sur l'influence de ce directeur d'école. Les influences sont-elles liées au statut du directeur d'école, sont-elles asymétriques ou au contraire les influences restent-elles au plan symétrique, entre collègues enseignants ?

II. Rappel des hypothèses

Première hypothèse : À l'école élémentaire, la plupart des enseignants ne mènent pas de « vrais projets » pour leur classe au sens définis ci-dessus, projet interdisciplinaire avec une finalité partagée.

Deuxième hypothèse : Dans une école, quand une minorité d'enseignants pratiquent des « vrais projets » pour leur classe, cette minorité est à l'origine de phénomènes d'influence sociale sur les autres classes.

Troisième hypothèse : La minorité d'enseignants d'une école pratiquant des « vrais projets » influence les autres enseignants. Les projets d'une classe se propagent ainsi sur l'école jusqu'à former un « projet d'école instituant », différent du « projet d'école institué ».

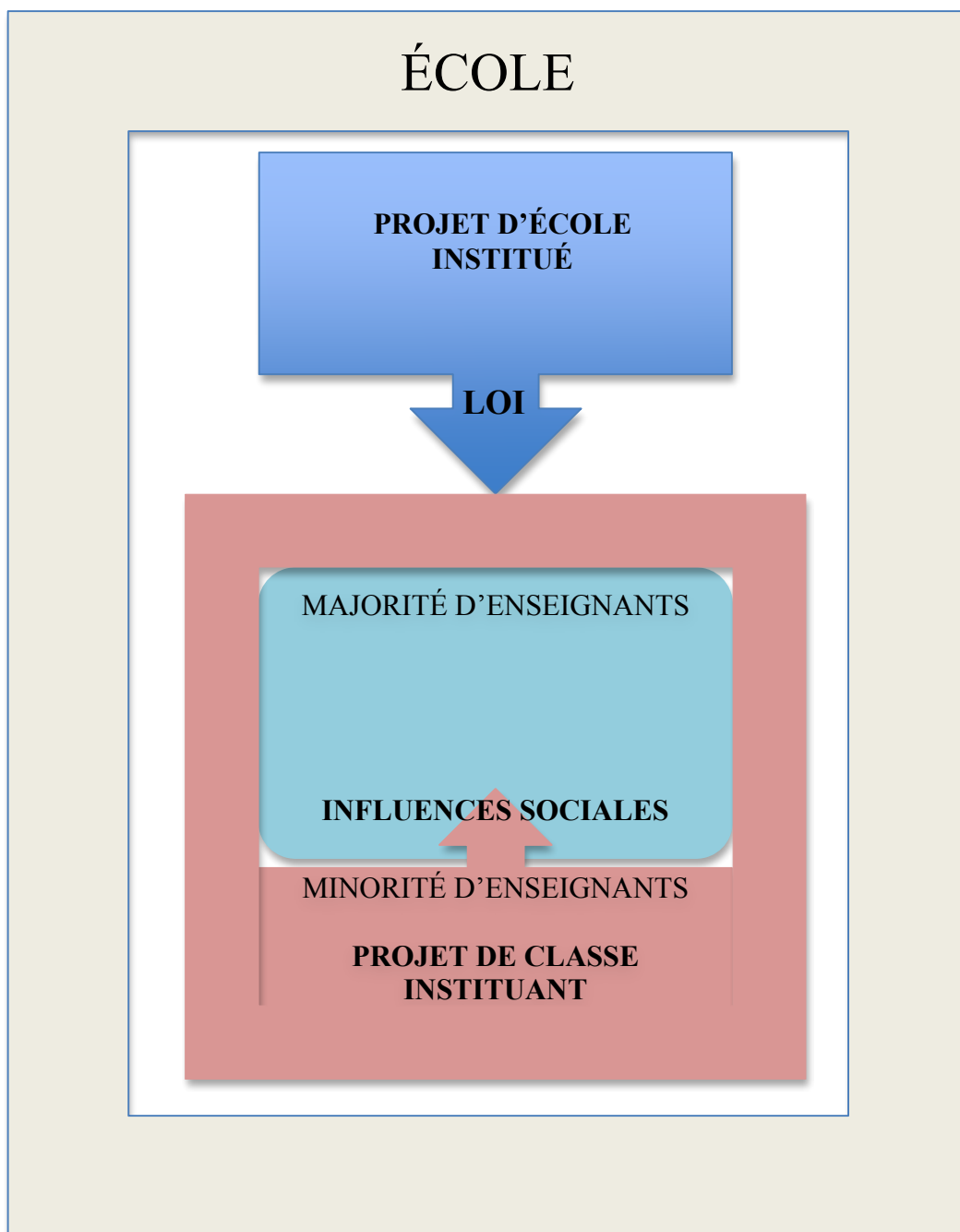


Schéma 8 Représentations des hypothèses de l'étude

III. Rappel de la méthodologie de recherche

La recherche s'est élaborée chronologiquement en deux temps : une enquête préalable à partir de 8 entretiens exploratoires, afin de vérifier l'intérêt de notre sujet d'étude, et une deuxième phase de travail approfondie à partir de 166 questionnaires, puis de 20 entretiens issus des questionnaires. Cette étude approfondie a permis d'analyser le fonctionnement, outre de notre échantillon d'enseignants, de 4 cas d'écoles.

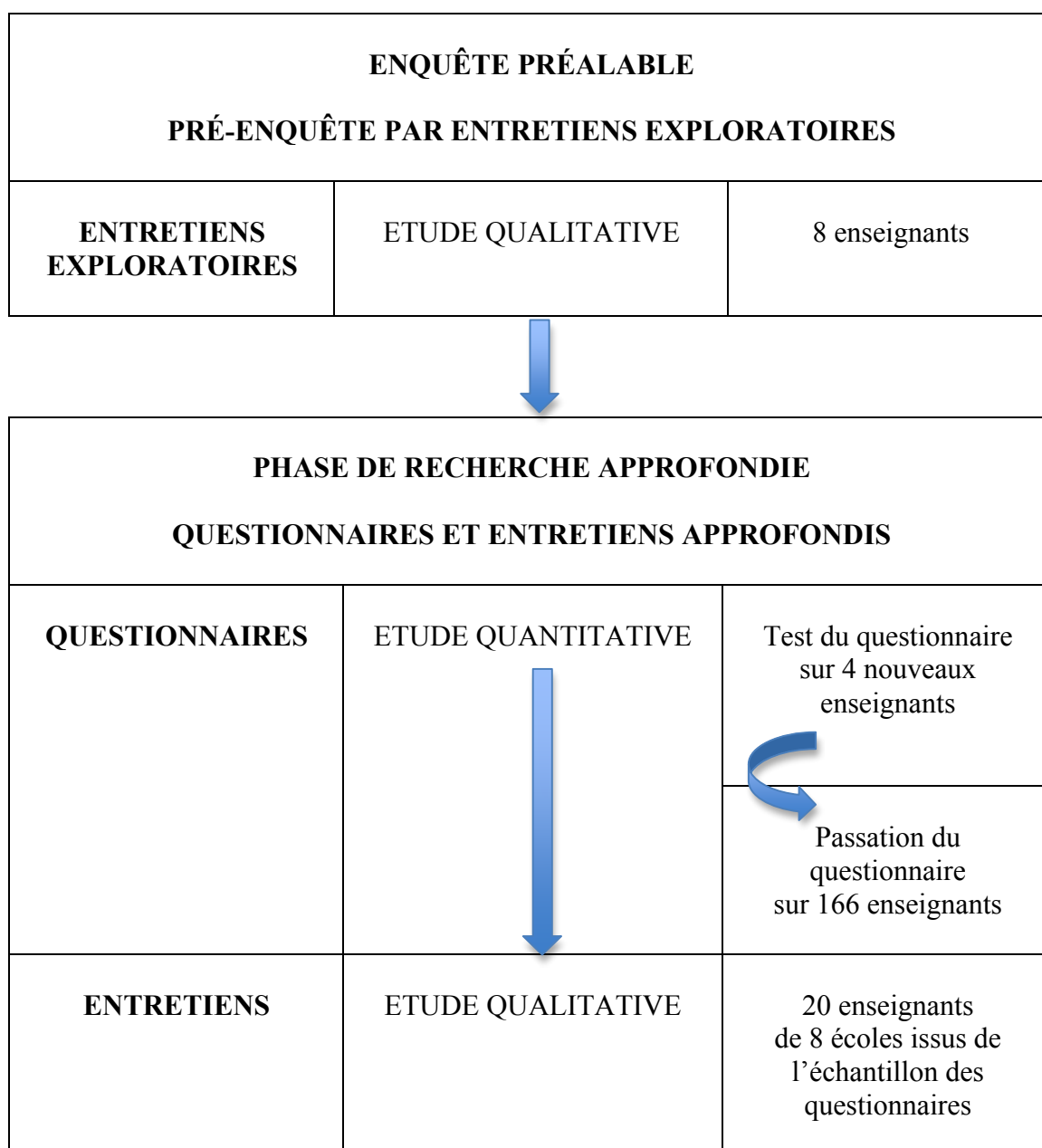


Schéma 9 Présentation de la méthodologie de recherche

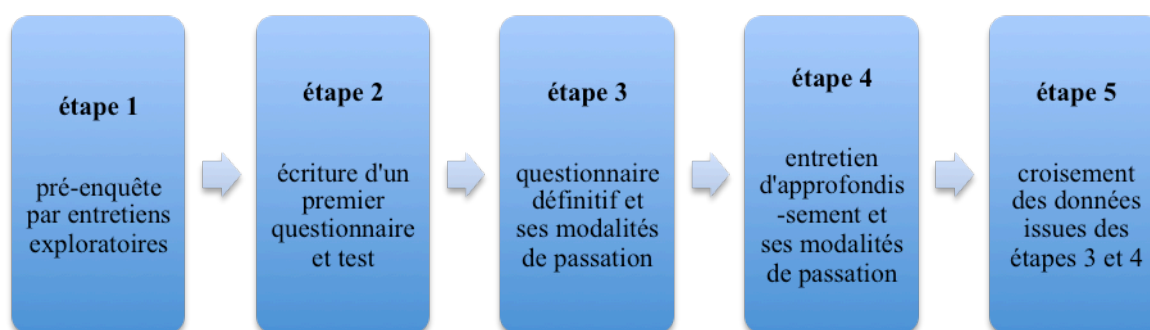


Schéma 10 Étapes de la méthodologie de recherche

IV. Discussion des résultats

Les données obtenues lors de notre enquête par questionnaires et de la passation des entretiens permettent d'avancer les résultats que nous allons présenter en suivant, au regard des hypothèses formulées pour l'étude.

Notre première hypothèse est infirmée. Nous avons supposé que les « vrais » projets n'étaient réservés qu'à une minorité d'enseignants pour leur classe. Or, les données recueillies par questionnaires montrent que tous les enseignants ou presque ont des projets pour leur classe souvent plusieurs pour une année scolaire. Il s'agit par ailleurs de « vrais » projets selon la terminologie adoptée pour l'étude.

Les hypothèses deux et trois ne sont quant à elles que partiellement confirmées. En effet dans une école, quand une minorité d'enseignants pratiquent des « vrais » projets pour leur classe, cette minorité peut être source d'influence sociale pour d'autres classes, l'hypothèse se confirme dans certains cas. Cependant, il arrive que la minorité ne soit pas source d'influence, l'hypothèse est alors infirmée, cela dépend du contexte école. Nous présenterons ces phénomènes dans le développement de notre discussion.

Quant à l'hypothèse trois, selon laquelle l'influence de « vrais » projets de classe peut les amener à se propager à toute une école pour constituer le projet d'école instituant, celle-ci se vérifie à deux reprises dans notre recherche mais le plus souvent l'hypothèse est infirmée.

À nouveau, c'est le contexte école qui joue un rôle dans cette propagation et plus particulièrement le style de leadership du directeur. Voyons cela progressivement et expliquons les processus observés.

Nous avons fait l'hypothèse que l'étude des influences sociales entre enseignants pourrait se mener à partir des projets de classe plus que du projet d'école, et que tous les enseignants ne menaient pas de « vrais » projets pour leur classe. Pourtant, le recueil des données montrent que les enseignants ont une pratique avérée du projet (sur 166 questionnaires passés, 125 enseignants déclarent mener un à plusieurs projets par an, cf. Tableau 27). Cela a d'ailleurs mérité que nous nous arrêtions sur la clarification des types de projets dont parlent les enseignants pour leur classe, afin de nous assurer de poursuivre l'étude autour de « vrais » projets (*supra*, p. 267).

Les résultats ainsi trouvés nous ont conduits à deux entrées enchevêtrées sur la question. La conduite de projet dans les classes est le foyer de relations sociales entre enseignants (108 sur 166 déclarent préférer conduire des projets en association avec des collègues, cf. Tableau 33), d'interactions complexes (cf. Tableau 32) et parfois paradoxales au sein des écoles (certains enseignants déclarent préférer travailler seuls mais pratiquent à plusieurs dans les faits, *supra*, p. 271). Il est rare que les enseignants aient un fonctionnement unique en matière de projets. Les phénomènes sont bien de l'ordre de la classe à la base (*supra*, p. 254). Toutefois projets d'école et de classes peuvent s'entrecroiser selon les écoles et les enseignants (*supra*, p. 258).

Dans la plupart des cas, les enseignants sont des personnes qui s'arrangent à mener à la fois des projets seuls centrés sur leur classe et des projets à plusieurs entre leur classe et d'autres ou entre leur classe et le reste de toute l'école. Ils trouvent dans le travail en solitaire pour leur classe un degré de liberté qui leur garantit leur propre gestion du temps et le respect de leurs opinions, de leurs idées (cf. Tableau 35). En travaillant avec d'autres, les enseignants se stimulent, reprennent du souffle en mutualisant les ressources et en se contraignant à l'avancement du projet, à son aboutissement (cf. Tableau 34). C'est un équilibre qui a tendance à pencher soit en faveur d'un travail en solitaire pour les enseignants chez qui domine le besoin de liberté, soit en faveur d'un travail en association avec des collègues pour la majorité et pour ceux chez qui domine le besoin d'échanger et de partager les idées, les tâches et les contraintes.

Ainsi, nous trouvons chez les solitaires mais aussi chez les associés du projet des initiateurs de projets. Ils se positionnent clairement comme des personnes lançant des projets, à l'origine d'idées pour leur seule classe ou pour leur classe en association avec d'autres. Ils ont l'idée et les ressources en termes de compétences, de connaissances, ou de relations, qui vont permettre de conduire ce projet. Ce ne sont pas des enseignants qui se prononcent initiateurs facilement mais qui se révèlent l'être à travers les entretiens et leur narration de conduite de projets. Ils ne souhaitent pas se qualifier spontanément comme ceci dans le questionnaire (*supra*, p. 292).

La majorité des enseignants s'associe pour mener un projet, ils travaillent au même plan que leurs collègues, peu disent suivre le projet d'un autre. Les interactions sociales sont nombreuses à l'occasion de ce mécanisme horizontal d'élaboration du projet. D'ailleurs, les enseignants trouvent qu'ils sont, avant tout, communicatifs à cette occasion à la recherche de partenaires « motivés », « impliqués », « engagés », « ouverts » et « à l'écoute » (*supra*, p. 304).

Dans ce contexte, des phénomènes d'influences sociales émergent d'un enseignant à d'autres. Ces influences ne se portent pas tant sur le projet en lui-même que sur le style pédagogique des enseignants, la conception des enseignements et le regard sur les élèves et la classe (cf. Tableau 37). Le phénomène de reprise du projet tel quel de l'un pour le compte de l'autre est rare, les enseignants conçoivent le projet soit à un soit à plusieurs puis le mènent le plus souvent à plusieurs et le conduisent au bout ainsi mais à partir de la classe et pas de l'école. Les processus d'influences que nous avons observés se mettent en place soit selon le modèle d'influence minoritaire, soit selon le modèle d'influence majoritaire (Moscovici, 1979).

1. Des influences minoritaires ?

Dans la formulation de nos hypothèses de recherche, nous nous sommes placés du point de vue de l'influence minoritaire, du modèle génétique, développé par Moscovici en 1979. Nous avons supposé qu'une minorité active d'enseignants pratiquant le projet pour sa classe pouvait influencer ses collègues, les projets pouvaient ainsi se propager aux autres classes de l'école jusqu'à éventuellement gagner l'école entière.

D'après les éléments recueillis sur l'échantillon, nous observons des cas d'influence minoritaire. Toutefois, cette influence minoritaire ne parvient qu'exceptionnellement à toucher toute l'école. La propagation du projet de classe à toute l'école n'a pu s'observer que dans deux cas pour lesquels le projet de classe d'un enseignant est bien devenu projet d'école « institué ». Le plus souvent l'influence minoritaire gagne une ou plusieurs classes de l'école. Ce phénomène s'observe de façon beaucoup plus courante. Un enseignant pratiquant des projets pour sa classe rallie à sa pratique d'autres enseignants, par un effet boule de neige. L'enquête par questionnaires révèle des influences minoritaires *micro* fréquentes d'une classe sur une autre, d'un enseignant sur l'autre.

Les enseignants se disent tous influencés par des collègues, par l'observation de pratiques de projets d'autres classes. Ils perçoivent le changement dans leur pratique. Il s'agit d'une influence naturelle, d'un phénomène humain reposant sur les interactions spontanées entre les enseignants d'une même école. Ces interactions seront d'autant plus

nombreuses que les enseignants peuvent avoir l'occasion d'échanger, lors de rencontres souvent informelles sur les temps de repas, de récréations. Ce n'est pas réellement lors de ces temps informels que le véritable travail peut se faire (Gather Thurler, 2000, p. 74). En revanche, ils peuvent permettre d'amorcer une influence.

Les entretiens ont révélés des mécanismes d'influence minoritaire certes beaucoup plus rares que l'influence majoritaire mais dont l'intensité va jusqu'au projet de classe « instituant » ce qui confirme partiellement notre hypothèse. Ces phénomènes se distinguent par leur intensité des multiples influences *micro* citées précédemment qui sont davantage des processus naturels d'interactions professionnelles. Les propos de l'enseignant G2 illustrent parfaitement le processus.

G2 a vécu l'expérience qu'il relate à une époque où il débutait dans le métier, il n'était pas encore directeur d'école. G2 conçoit à cette époque un projet avec une collègue. L'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école n'avait pas du tout l'habitude du fonctionnement initié par les deux jeunes enseignants. Pourtant G2 et sa collègue ont pu mener leur projet autour de l'accès à la lecture librement. Le projet a abouti et son évaluation auprès des élèves et des familles a été telle qu'un an plus tard, le projet était adopté pour toute l'école. Le projet de G2 et de sa collègue est devenu le projet « instituant » de toute une école. G2 et sa collègue ont initié le projet, les collègues ont observé le temps d'une année scolaire. Puis le projet s'est propagé à l'école entière. Le processus s'est déroulé par influence minoritaire latente, dans le temps.

L'influence minoritaire totale ainsi décrite par l'expérience de G2 reste très rare. Nous avons bien noté l'importance du temps dans le processus. Il existe en outre une composante essentielle à cette propagation. G2 et sa collègue n'ont pas voulu influencer leurs collègues. Ils ont pratiqué leur projet en cohérence avec leurs croyances sans avoir la volonté d'influencer. C'est un fait important pour que le processus fonctionne. Nous avons pu l'observer par le contraire dans le cas d'école B.

Dans cette école B, l'enseignant B1 est un fêru de projets très engagé pour sa classe dans la pratique de multiples projets. Par phénomène d'influence minoritaire *micro* courant, B1 influence deux collègues qui commencent à travailler avec lui. Or, B1 est directeur de cette école outre sa position d'enseignant. Fort de l'influence qu'il a pu avoir sur deux de ses collègues, B1 souhaite propager son projet au reste de l'école. La propagation se fait. De trois classes, le projet devient celui des sept classes de l'école. Cela dure quelques années. Puis, le reste de l'école fait un retour en arrière et abandonne ce projet. L'influence a été limitée dans le temps. Après de ce moment-là, B1 n'arrive plus à travailler avec les quatre enseignants qui ont refusé le projet et capitule. Il quitte l'école et son poste de directeur.

Dans le cas de l'école B, qu'observons-nous ? Encouragé par l'influence qu'il a vu se poser sur deux de ses collègues à partir de ses pratiques de classe, le directeur fait en sorte d'étendre son influence à toute l'école. Or, les deux processus sont différents. Dans le premier temps, il s'agit d'une influence minoritaire latente. B1 influence malgré lui finalement alors que dans le deuxième processus, B1 a des velléités d'influence mais pour

influencer, il ne faut pas vouloir le faire. En outre dans le deuxième temps, B1 est en position de directeur d'école vis-à-vis de son équipe pédagogique et non plus d'enseignant parmi ses collègues. Ce statut lui confère un positionnement majoritaire dans le groupe. Il n'est plus alors question de phénomène d'influence minoritaire mais d'influence majoritaire manifeste. Les quatre collègues qui acceptent de se rallier au projet dans un premier temps se conforment à une pratique qui est devenue la norme du groupe.

Au moment où ces enseignants font un retour en arrière et se désengagent du projet « instituant », il y a perte d'influence pour le directeur. Le groupe école semble scindé en deux. D'un côté, trois enseignants dont le directeur d'école sont porteurs de projets pour leurs classes et ont la volonté de propager leurs idées de projets. De l'autre côté, quatre enseignants ont fait l'expérience de projet d'école à sept mais restent aujourd'hui repliés sur leur classe comme des résistants.

B1 a cherché le consensus de toute l'école autour de son influence majoritaire, influence majoritaire pas tant par le nombre que par son statut de directeur. Il se heurte à quatre collègues qui ne se conforment pas dans le sens du projet. Ce sont les déviants de l'école, des minorités actives qui attirent le groupe vers du non-projet et de l'individualité. Ces enseignants restent en « station classe ». Le directeur cède et quitte l'établissement, ce sont les résistants déviants qui ont eu raison des velléités d'innovation du directeur. Pour le coup dans ce cas, les déviants sont des minorités actives qui font de la résistance à la demande de conformité finalement (Asch, 1951) et font basculer le groupe vers une norme contre l'innovation. L'influence à laquelle tenait tant B1 ne se décrète pas.

C'est la conclusion que nous pouvons tirer de ces deux cas, G2 et B1. L'influence minoritaire d'un projet de la classe à l'école peut se produire, de façon rare, latente et à la condition que l'initiateur influençant ne montre pas la volonté d'influencer les autres collègues.

2. Le conflit social

Un autre cas de début d'influence minoritaire a pu être observé à travers les questionnaires et surtout grâce aux entretiens. Il s'agit d'un cas freiné par un conflit social. Dans l'école W, W3 est un enseignant qui dès son arrivée dans l'école se révèle très actif pour mener des projets pour sa classe. Cela fait partie de son mode de fonctionnement, il s'y engage chaque année. W3 représente une minorité tant sur le plan statutaire, c'est un enseignant qui n'est pas directeur, que sur le plan numérique, un enseignant sur un groupe de 16.

W3 soulève une influence minoritaire latente : il mène un projet théâtre, l'année d'après un autre enseignant souhaite le mener aussi pour sa classe et petit à petit d'autres classes souhaitent mener son projet. Son projet de classe commence à se propager. L'influence que les collègues lui prêtent tourne autour de tâches d'aptitude (Perez et Mugny, 1993). W3 a une influence sur les autres par rapport à son aptitude particulière à mener des projets et à mener des activités théâtrales avec les élèves.

En suivant W3 sur son projet, les collègues lui accordent une forme de « leadership distribué » au sens de ce que Spillane (2008, 2009), Spillane & Parise (2010), Spillane & Pitts (2009), Spillane *et al.* (2003, 2008, 2009) ont identifié dans leurs travaux. Il s'agit d'un leadership accordé à W3 par ses collègues quant à sa compétence en matière de projets pédagogiques. Or, ce phénomène soulève un conflit avec le directeur de l'école. Ce conflit sociocognitif identifié par Moscovici (1979) et Perez et Mugny (1993) comme indissociable à tout progrès, à toute innovation, traverse dans le cas de l'école W une phase sociale si intense qu'il s'y arrête. Le directeur de W pense que W3 veut prendre sa place. Il met alors des oppositions matérielles à la réalisation du projet, pour tenter de stopper cette montée de leadership. Le conflit social produit par l'influence minoritaire de W3 sur le groupe est ressenti comme une menace par le directeur de l'école. C'est un conflit d'autorité, de leadership.

L'issue de ce conflit aurait pu être le départ afin de résoudre le conflit social par la fuite. W3 y a pensé sous la pression du leader statutaire. Or, la capitulation n'est pas dans la manière de faire de W3. Encouragé par le ralliement discret et latent de certains collègues, W3 reste. Un groupement d'enseignants se forme autour de lui et de son projet. Il influence mais vit une opposition manifeste avec le leader statutaire qui refuse ce « leadership distribué ». Le conflit social est fort mais s'il est franchi, il pourra faire place au conflit cognitif puis à l'expression de l'innovation au niveau de l'école entière.

Les cas de G2 et de W3 ne sont pas éloignés au départ. La différence réside dans le contexte école. L'école a été ouverte à l'initiative nouvelle à l'expérience de G2. L'influence minoritaire a été latente mais sûre et a changé tout le fonctionnement de l'école. Le début de propagation du projet de W3 a conduit quant à lui à un conflit social qui s'est cristallisé. Le directeur de l'école refuse tout « leadership distribué » et tente de bloquer l'influence de W3. Le risque est de voir W3 quitter l'école. L'autre solution vers laquelle W3 s'oriente est la poursuite de son activité minoritaire « déviante » à la recherche de l'innovation pédagogique.

Ces observations montrent que l'influence minoritaire dépend du contexte école. Ce contexte est primordial. Nous notons à quel point le contexte peut tout modifier. L'influence minoritaire particulièrement autour d'un projet pédagogique engage le poids de l'innovation contre celui de la norme. Cette norme est incarnée par les enseignants de l'école. L'étude a

révélé des enseignants perméable à l'innovation mais aussi des directeurs qui pouvaient défendre la norme de leur groupe quitte à frustrer un enseignant dans sa classe. C'est le conflit que Moscovici (2007) a placé au cœur des phénomènes d'influence sociale qui est illustré à l'occasion des différents cas d'école. Il tient le plus souvent des directeurs plus que des enseignants même s'ils sont nombreux.

Les écoles sont le foyer de crises identitaires comme toute organisation. Ainsi dans l'école W, l'enseignant W3 ne se sent pas soutenu dans sa pratique pédagogique de projet par son directeur. W3 souffre d'un décalage entre son groupe d'appartenance : l'école et son groupe de référence : la pratique du projet. W3 nous a confié qu'il était prêt à quitter l'école jusqu'au moment des collègues l'ont soutenue. Son groupe d'appartenance a rejoint ainsi son groupe de référence et W3 a retrouvé un certain équilibre qui lui permet de rester et de continuer sa pratique du projet.

De même dans l'école B, nous avons remarqué une scission du groupe d'enseignants en deux. Une partie se lie au directeur B1. Toutefois B1 souffre d'un écart important et mal vécu depuis plusieurs années. Le groupe d'appartenance de B1 : l'école B n'est plus du tout son groupe de référence. B1 préfère quitter l'école et redevenir enseignant dans une autre école. Selon ses dires il pourra retrouver une classe à part entière et ainsi se retrouver en accord avec ses références quant à la pratique de projets. Ceci est la conséquence d'un conflit vécu dans cette école à l'inverse de la Théorie de l'Élaboration du Conflit (Perez et Mugny, 1993). En effet, l'influence s'est d'abord faite de façon manifeste, directe puis certains enseignants sont entrés en conflit cognitif (ils ont contesté l'intérêt du projet pour leurs élèves) avant que ce conflit ne devienne social. Le conflit social est apparu après l'influence de B1. Ce conflit s'est durci et l'école s'est scindée en deux parties adverses.

Les résultats de l'étude montrent que certains enseignants sont plus indépendants que d'autres vis-à-vis des influences sociales. Même si le conflit engendré par leur influence les place en déséquilibre, W3 et B1 résistent assez bien. Cette indépendance est une qualité que Moscovici (1979) a mise en évidence chez les minorités actives qui pouvaient influencer. Dans l'échantillon, B1, W3, G2, V1, V2 sont potentiellement tous influençants. En revanche, les enseignants V6 et V7 sont *a priori* moins indépendants, plus conformistes.

V6 et V7 veulent éviter le conflit (Freedman & Doob, 1968) et recherchent le consensus pour ne pas abîmer la cohésion sociale. Ils ont toutefois du mal à se conformer et vivent un conflit social intérieur. Ce sont des enseignants qui se disent frustrés que l'école n'utilise pas leurs compétences puisque ce sont des personnes qui pensent pouvoir être ressources dans certains domaines pour l'école. Moscovici (1979, p. 32) a identifié ce « sentiment de supériorité » chez les personnes qui ne se conforment pas vis-à-vis de celles qui se conforment. Or, dans le cas de V6 et de V7, ces enseignants se sentent supérieurs mais pourtant se conforment. Ce sont des initiateurs conformistes qui auront tendance à faire

consensus avec le groupe et taire leurs initiatives. Ils n'attendent qu'une chose : que le directeur leur distribue du leadership pour s'en saisir et innover à l'appui de leur expertise.

Le conflit surgit dans les écoles à l'occasion de l'élaboration de projets. Ce conflit est d'abord social, les habitudes sont bouleversées par les idées de certains. Dès lors :

- le conflit passe du social au cognitif et l'école adopte de nouvelles façons de faire
- ou le conflit reste social à cause d'enseignants résistants ou de directeurs dans la crainte de perdre leur leadership. Dans le conflit social :
 - si les enseignants sont indépendants, ils restent minorités actives en conflit ou quittent l'école lorsque le conflit est allé trop loin,
 - si les enseignants sont plus conformistes, ils s'allient à la majorité du groupe pour résoudre le conflit mais attendent du « leadership distribué ».

3. L'engagement

Pour les enseignants de l'échantillon, la pratique du projet représente du travail, du temps, de la disponibilité. Or, tous les enseignants ne sont pas prêts à donner autant, à s'impliquer suffisamment, selon les propos de certains. La propagation de projets est conditionnée par l'engagement des personnes. L'étude montre que les enseignants recherchent pour travailler des collègues motivés, impliqués, disponibles, travailleurs, etc.... Les enseignants influençants se voient eux-mêmes comme des personnes motivées. L'influence minoritaire est portée par l'engagement des personnes

Que ce soit dans l'enquête préalable ou dans l'étude approfondie, nous avons rencontré des enseignants férus de projets et très engagés (E4, E5, V1, V2, B1, B3, G2, W3). Ils pratiquent le projet par intime conviction pédagogique et par recherche de sens et d'intérêt professionnel. Ce sont des engagés qui ne comptent pas leur investissement dans le travail. Ils peuvent réaliser des projets sans moyens matériels, ils trouvent toujours des solutions. Nous distinguons des engagés qui mettront en place des projets pour leur classe quel que soit le contexte école. Leur influence est latente, ils n'attendent pas que des collègues les suivent pour construire des projets. Ils font pour leur classe. Ils communiquent facilement et peuvent ainsi créer une influence latente parce qu'ils sont des modèles en matière de pratique de projet. Ce sont des initiateurs influençants-influencés qui ont une dominante influençante. Il arrive de retrouver, parmi ces enseignants, des initiateurs déçus, comme B1 et E4 mais ce n'est pas souvent le cas. Les engagés n'attendent pas de reconnaissance.

En revanche, le cas de l'école B montre à quel point il est difficile dans une école de faire se côtoyer des enseignants engagés et d'autres qui ne le sont pas. Les enseignants engagés le sont parce que cela répond à leurs attentes professionnelles et à leurs représentations sociales. Lorsqu'ils se heurtent à des enseignants moins engagés qu'eux, ils se heurtent à des personnes qui n'ont pas les mêmes représentations sociales qu'eux, pas les mêmes valeurs. Ces questions de valeurs et d'engagement sont des qualités que les enseignants interrogés de notre échantillon ont clairement citées comme celles qu'ils recherchent chez les collègues avec lesquels ils pourraient travailler. De ce fait, il serait intéressant de travailler sur les valeurs et les représentations sociales que les enseignants ont de leur métier, à la fois en formation initiale et à la fois au sein de l'école à travers un véritable management des équipes.

Selon Gather Thurler (2000, p. 86), l'efficacité professionnelle des enseignants vient davantage de valeurs partagées que d'une organisation formelle ou d'un climat de bonne entente. Dire qu'une équipe d'enseignants s'entend bien, qu'il y a une bonne ambiance, pour expliquer le travail commun des enseignants ne suffit pas. À la lumière des résultats émergents de cette thèse, l'entente personnelle et les affinités seraient des causes simplistes au travail en équipe dans les écoles. Les résultats de l'étude montrent que les affinités sont certes un socle mais que l'influence entre les classes va se faire à partir de valeurs telles que l'ouverture aux autres et l'écoute et à partir de l'engagement, de l'implication des personnes. Les phénomènes d'influencent prennent appui sur cela.

Cet engagement ne peut se faire que si les enseignants le décident. Même s'ils apprécient d'être guidés par un cadre, les enseignants ont besoin de se sentir libres de leur décision, libres de leur participation, libres de leur engagement. Le paradoxe de cette liberté cadrée ne saurait être gérée que par un contexte propice. Les directeurs d'école ont les clés en main pour faire émerger ce contexte, à condition qu'ils soient formés inévitablement au management des équipes enseignantes.

4. L'effet de groupe

Dans le fonctionnement de certaines écoles, nous voyons se jouer un « sentiment de dépendance » (Blanchet et Trognon, 2008). Les collègues fonctionnent les uns avec les autres non pas toujours sous l'effet d'influences sociales mais par dépendance des uns avec les autres par le fait qu'ils appartiennent au même niveau de classe, au même cycle, ou encore à la même école. Autant le « sentiment de dépendance » au regard du niveau de classe, de l'appartenance à un cycle est faible (10 réponses sur 166 questionnaires, cf. Tableau 34), autant le « sentiment de dépendance » à l'école peut être fort. Dans le cas de l'école V, les personnes interrogées répondent rarement qu'ils travaillent avec d'autres sur un projet parce

que ces collègues sont du même niveau de classe. En revanche, ils travaillent ensemble par cohésion de groupe (Cas de l'école V, *supra*, p. 323). Lors des entretiens, les enseignants laissent apparaître dans leur propos leur dépendance à leurs collègues, ils ne pourraient pas concevoir sortir du lot. Plus encore, il ressort la dépendance à leur directeur. Plusieurs enseignants de l'école V avouent travailler ensemble pour « faire plaisir » à leur directeur.

Dans le cas de l'école V, le leadership est sans doute quelque peu autocratique et pousse à la concrétisation du projet d'école avec la participation de tous les enseignants mais nous identifions là le phénomène appelé par Codol (1979) de « conformité supérieure à soi » qui pousse ainsi les membres du groupe école à se conformer dans le sens du groupe. Il existe apparemment comme une « fusion groupale ». Tous les enseignants de l'école convergent vers la même intention. Cela conduit à la perte d'expressions individuelles qui ne survivent pas à cette fusion (Le Bon, 1963).

En conséquence, les initiatives individuelles sont tuées et restent en « station classe » animées par des enseignants « initiateurs déçus ». Il est intéressant de rappeler que l'esprit des instructions officielles à travers le projet d'école était à l'origine le développement d'initiatives pédagogiques originales, d'innovations. Pourtant dans la réalité de terrain, par l'effet de phénomènes de groupe, les initiatives innovantes individuelles ne trouveraient pas toutes leur place, seules les actions groupées seraient assurées d'exister. L'école ne mettrait donc pas en lumière tous les potentiels innovants qu'elle pourrait receler. Les dynamismes individuels se risqueraient à des mises en œuvre cachées dans leur classe voire à une déception ou une frustration telles que ces innovations pourraient s'éteindre par effet de groupe.

Décréter que les enseignants doivent travailler en équipe et rejeter ceux qui ne le feraient pas comme des déviants incompetents revient à laisser pour compte des innovations pédagogiques que l'école pourrait avoir à regretter. Gather Thurler (2000, p. 94) prône une coopération « à bon escient » des enseignants, c'est-à-dire « savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire ». Selon Gather Thurler (2000, p. 70), « certains enseignants en opérant seuls, développent une compétence bien plus importante pour introduire des changements efficaces dans leurs classes, qu'une équipe d'enseignants qui, bien que très motivée et disposant d'importants moyens, n'avance pas ».

Les résultats de l'enquête confirment cela, en ajoutant que les enseignants qui développent une compétence pour des changements efficaces, dans leur classe, peuvent créer des influences sur l'école. Le progrès est parfois à aller chercher dans une classe, dans l'individualité d'une classe. Certaines fois, la propagation se fait d'elle-même, par influences sociales. C'est le cas de M1, V1, B2, B1, W1, W3 et G2. D'autres fois, la propagation ne se fait pas. C'est le cas de V6 et V7. Il est alors du ressort du directeur d'école de promouvoir ces initiatives, de les mettre en valeur pour ne cesser de stimuler les caractères initiateurs et novateurs de ces enseignants. Il est encore question pour le directeur d'être formé au management pour pouvoir le faire.

5. Des influences majoritaires ?

Nous avons choisi d'étudier *a priori* les influences sociales entre enseignants autour de projets de classe à partir de l'influence minoritaire, du modèle de Moscovici (1979) et de la Théorie de l'Élaboration du Conflit (Perez et Mugny, 1993). Pourtant, nous notons que dans la grande majorité des cas observés l'influence semble s'inscrire dans le modèle fonctionnaliste de l'influence majoritaire.

Les questionnaires révèlent que les enseignants préfèrent faire avec plus que contre. À travers les questionnaires, et même lors du passage des entretiens, particulièrement au début de l'échange, nous constatons que ce sont des personnes qui se prononcent publiquement comme « faisant avec » leur groupe école. C'est le discours « politiquement correct » qui révèle la majorité des comportements des enseignants. Cette influence majoritaire est la plus courante. Les enseignants suivent ou initient mais dans le sens du groupe. Il n'y a ainsi pas de conflit ouvert que les enseignants cherchent à éviter.

L'école V semble clairement appartenir au processus d'influence majoritaire. Le groupe fait consensus autour du leader statutaire. Ce leader n'est pas un enseignant, ce n'est donc pas par rapport à un modèle de pratique de projet que les enseignants font consensus mais par rapport à une conformité au groupe. La notion de groupe est forte dans le cas de l'école V autour d'un leader qui impose sans avoir l'air de le faire. Les enseignants n'imaginent pas faire autrement que ce que dictent les normes du groupe.

Cela dit, c'est le phénomène manifeste de l'école. Les résultats des entretiens approfondis montrent un fonctionnement qui se détache du groupe de la part de certains enseignants. C'est un comportement que les enseignants ne livrent pas tout de suite, la conduite des entretiens sur la durée permet de recueillir ces données.

Ainsi, en filigrane, se jouent des originalités de classes qui ne sont toutefois pas sujettes à des influences minoritaires tant le poids de la norme et de la conformité est fort dans cette école. Les originalités restent capitonnées dans leur classe. Les initiatives individuelles sont frustrées et éteintes par le groupe.

Dans l'école V la « désirabilité sociale » est forte (Moscovici, 1979 ; Dubois, 1987, 2009). Les enseignants de cette école cherchent le ralliement aux autres pour être appréciés, pour maintenir une entente amicale qu'ils mettent en avant comme un pilier de leur groupe. Aucun d'entre eux n'oserait prendre le risque de rompre cette entente.

Nous observons dans ce mode de fonctionnement ce que Beauvois et Joule (1998) appellent la « soumission librement consentie ». Le directeur propose un projet au groupe en lui disant qu'il est libre d'y participer, qu'il choisit. En faisant cela, le groupe a l'impression de prendre lui-même la décision du projet alors qu'il se soumet au directeur. En se soumettant ainsi librement, les enseignants s'engagent dans le projet comme si c'était le leur et leur engagement est d'autant plus fort. Cette technique de « soumission librement

consentie » peut s'exercer grâce à l'habileté du directeur en matière de management et à un climat d'école sur le modèle fonctionnaliste autour de normes sociales fortes.

Il se produit en conséquence ce que Moscovici (1979) et Mucchielli (2000) ont montré : les innovations sont découragées. Les minorités déviantes ne s'expriment pas dans le groupe, l'innovation ne vient pas d'elles. Dans ce cas d'école V, les enseignants V3, V6, V7 se disent clairement déçus. Leurs idées et leurs compétences particulières ne sont pas prises en compte, elles sont étouffées par les normes du groupe école. Ce sont des « initiateurs déçus » qui tentent encore des projets pour leur classe en les cachant au reste du groupe comme pour protéger cette cohésion sociale et ne pas apparaître clairement comme des déviants.

Le risque de l'école V, dans laquelle le climat d'entente semble confortable à tous les enseignants, est que les enseignants cèdent à une « pensée moutonnaire ». Il peut se produire un Effet Janis (Moscovici et Doise, 1992) identifié comme une limite du modèle d'influence majoritaire. Cette uniformité va à l'encontre de l'innovation et pourrait même conduire le groupe à des prises de position erronées.

Pourquoi les enseignants dans l'isolement de leur classe, l'individualisme souligné par Gather Thurler (2000), se conforment-ils aussi facilement à leur groupe ? Il y a une « dépendance informationnelle » relativement forte (Moscovici 1979). Les enseignants ont besoin de vérifier l'exactitude de leur attitude, de leur mode de pensée. Pourtant cette dépendance, dans certains cas, est relative. En effet, lors des entretiens, les enseignants disent prendre des idées chez les autres, aller chercher des informations pour finalement en faire ce qu'ils veulent pour leur classe.

Il y a comme un double comportement chez les enseignants : publiquement ils s'ouvrent, vont vers les autres, réclament des échanges, montrent qu'ils ont besoin de leurs collègues, pour ensuite faire leur classe, comme ils l'entendent. C'est une sorte de conformité publique, une influence majoritaire publique et manifeste, un évitement du conflit sociocognitif pour préserver une spécificité interne pour leur classe.

6. Des influences réciproques latentes

Alors que Moscovici (1979) distingue deux entités dans la relation d'influence, une source et une cible, l'étude laisse apparaître que dans les écoles sur la question du projet les relations d'influences s'établissent rarement selon ce schéma. Certaines fois à l'évidence qu'il y a bien des sources d'influence. Le directeur de l'école G ainsi que ceux des écoles N

et V sont sources d'influence avant tout, de même que l'enseignant W3. Pourtant, les enseignants sont le plus fréquemment à la fois sources et cibles d'influence.

Les questionnaires et les entretiens passés auprès de l'échantillon ont permis de réaliser que les relations d'influence sont davantage réciproques. Cette réciprocité apparaît importante chez les enseignants interrogés qui ont très vite exprimé que s'ils pouvaient avoir de l'influence sur des collègues, ils étaient toujours à leur tour influencés par eux. Les influences sociales sont donc à envisager plus que selon le schéma de source et de cible dans une réciprocité. Cela rejoint les travaux de Mason, Conrey & Smith (2007), Trognon et Bromberg (2007) Huffaker (2010) sur l'influence réciproque (*supra*, p. 74)

L'influence n'est que très peu manifeste, directe. Elle est plutôt latente. Les enseignants attendent de voir comment cela se passe chez les collègues pour les suivre ou faire avec eux, ou modifier leur comportement. C'est une influence privée, moins visible qui nécessite du temps (Perez et Mugny, 1993).

Nous avons observé des phénomènes d'influences sociales majoritaires et minoritaires au cours de cette recherche. Les influences majoritaires sont plus directes et vont dans le sens des textes officiels, elles sont plus favorables à un travail d'école. En revanche, elles peuvent laisser de côté des enseignants pourtant novateurs. Les influences minoritaires sont quant à elles latentes. Elles sont nombreuses et réciproques lorsqu'elles sont limitées au plan *micro* entre deux ou trois classes. Elles peuvent se révéler véritablement efficaces en termes de pédagogie et d'engagement des enseignants si elles se propagent à l'école. La différence entre ces formes d'influences se joue au niveau du contexte école. Ce qui est en cause plus particulièrement est une nouvelle fois le leadership qu'exerce le directeur.

7. Le leadership

En tant que leader statutaire, le directeur peut avoir sur les enseignants de son équipe une influence qui provient de la représentation sociale que les personnes s'en font (Perez et Mugny, 1993). Les enseignants de l'école vont dans le sens de leur directeur parce que c'est le directeur. Ce n'est donc pas tant pour ce que le directeur de l'école dit qu'il est suivi par son équipe mais par rapport à ce qu'il représente socialement, statutairement. Les résultats de l'étude montrent cela dans plusieurs cas (écoles V et G). Le phénomène est relaté par un enseignant. Les personnes acceptent le leadership du directeur ce qui laisse penser qu'il a de l'influence sur son équipe alors qu'il est davantage question d'une « soumission à l'autorité » (Milgram, 1961), « certaines maîtresses ont trouvé que c'était le projet de la

directrice [...], du coup, elles ne se sont pas senties partie prenante au début, un petit peu prises en otage » (V3).

Ce processus par les représentations sociales se vérifie dans certaines écoles particulièrement dans les écoles où les directeurs sont totalement déchargés de classe. Directeurs à part entière, leur statut est renforcé. Au contraire, l'étude du cas de l'école B montre que dans certains groupes école les enseignants ne sont pas sensibles à l'influence par les représentations sociales. Dans le cas de l'école B, le directeur n'a pas pu affirmer son influence malgré sa volonté et son insistance à vouloir le faire et malgré son positionnement statutaire.

Les résultats de l'enquête permettent d'établir deux comportements qui varient selon la position du directeur comme directeur à part entière ou comme directeur et enseignant à la fois qui conserve un poste d'enseignement et reste donc aussi collègue pour l'équipe.

Dans le premier cas, l'organisation de l'école est verticale. Le leadership du directeur vient de la représentation sociale de son statut, pour son équipe et est facteur d'influence. Le directeur peut d'ailleurs mal supporter l'émergence d'une influence venue d'un enseignant (Cas de W3) et peut entrer en confrontation pour garder son leadership. Par ailleurs, nous avons observé dans l'école V que le charisme du directeur est aussi pour quelque chose dans l'influence qu'il peut avoir (Bourdieu, 1979). En utilisant la technique de la « soumission librement consentie » (Beauvois et Joule, 1998), le directeur transforme en charisme un style de leadership autoritaire. Il influence par cette autorité (Quiamzade, Mugny et Buchs, 2005 ; Mugny *et al.*, 2007). L'inconvénient est que le style autoritaire même s'il crée de l'influence laisse des « déçus » dans leur classe, des enseignants frustrés. Or ces enseignants-là, s'ils sont initiateurs de projets, ne communiquent pas leurs idées novatrices au reste de l'école sous le poids du leadership autoritaire. C'est la limite à ce fonctionnement.

À présent si le directeur est aussi enseignant, l'école n'est pas tant une organisation verticale qu'horizontale. Le leadership et par conséquent les processus d'influence sociale, ne reposent pas sur les mêmes facteurs que dans une organisation verticale. Le directeur (Cas de G2, de N1, S1) dégage son leadership et son influence plus de sa compétence (Quiamzade & Mugny, 2009) en matière de projets de classe que des représentations sociales liées sa fonction. D'après les résultats de l'étude, il s'agirait davantage d'une influence entre collègues par rapport au « modèle » que d'une influence sensible à la représentation sociale. Ce qui prime aux yeux des enseignants de l'équipe pédagogique et qui les influence, c'est l'expérience éprouvée de l'enseignant-directeur en matière de projets, son expertise. Il s'agit d'une influence autour d'une tâche d'aptitude (Perez et Mugny, 1993).

Sur le plan des représentations sociales, nous observons des comportements différents. Le directeur qui ne se considère pas comme un leader statutaire en place mais qui se centre sur les enseignants et sur l'enseignement produit une influence plus durable avec moins de résistances. En effet, avec des représentations sociales comme celle-ci, le directeur attend de ses collègues enseignants qu'ils se saisissent des informations pour devenir eux-mêmes initiateurs de projets. Le directeur ne se représente pas ses collègues comme

inférieurs hiérarchiquement et les enseignants ne se représentent pas leur travail comme celui d'exécutants.

Être un enseignant exemplaire féru de projets pour sa classe, engagé, constant, ne suffit pas à un directeur pour influencer son équipe (Cas de B1) même si cela reste une composante essentielle. C'est dans la façon d'animer l'équipe pédagogique que le directeur crée ou pas le contexte école propice aux influences sociales entre enseignants donc pas forcément majoritaires. C'est parce que le contexte école est primordial dans les phénomènes d'influences sociales que nous avons observés que le management des équipes pédagogiques par le directeur doit faire l'objet d'une attention particulière.

Le leader exercera une influence plus saine qui laisse le moins d'enseignants déçus lorsqu'il ne montre pas de volonté d'influencer, lorsqu'il laisse les enseignants libres de leur pratique. Ensuite, le management doit prendre appui sur des valeurs attendues par les enseignants telle que l'écoute, le respect. Les résultats de l'enquête par questionnaires montrent que les enseignants attendent de la communication, de l'écoute, de la disponibilité autour de valeurs. G2 répond sans le savoir à ces attentes et contribue avec ces discussions à engager les personnes (Blanchet et Trognon, 2008). À plusieurs reprises, lors de l'entretien que nous avons eu avec G2, nous avons constaté le soin très particulier qu'il accorde à l'équité dans son équipe pédagogique. Il répète qu'il est essentiel pour lui d'accorder la même écoute et le même respect à chaque enseignant, à chaque collègue. Le sens du partage, le dialogue, la considération des autres sont autant de qualités que Moscovici (1979, p. 153) a reconnues comme facteurs d'influence.

Les entretiens permettent de constater que lorsque le climat de l'école n'est plus à la parole il peut y avoir rupture entre les enseignants, notamment dans l'école B mais encore dans l'école R. Le contexte école doit favoriser les échanges mais pas n'importe lesquels. Gather Thurler (2000, p. 74) dénonce la superficialité de certains échanges lors desquels les concepts pédagogiques, les projets ne sont pas suffisamment abordés. Les réunions doivent être des temps de travail construits autour de l'expression des divergences, la gestion des conflits dans le respect de chacun, la communication des informations professionnelles pour tous, sans rien imposer.

Lors des réunions, il s'agit de parler projets, de donner des idées non pas en essayant de soumettre les collègues enseignants mais en libérant les informations. Le partage d'expériences de projets et les ralliements d'une classe à d'autres se feront alors librement. Le directeur doit communiquer plus que proposer.

Lorsqu'un directeur propose, il induit une « soumission librement consentie » (Beauvois et Joule, 1998), une influence majoritaire et prend le risque faire des déçus, des frustrés et de décourager les innovations. Il peut aussi provoquer des résistances chez les enseignants qui refusent tout ce qui pourrait être imposé, sentiment fort dans les résultats de l'enquête. Gather Thurler (2000) a déjà montré qu'il ne s'agit pas de contraindre les enseignants mais de les inciter à choisir ce fonctionnement comme le seul pouvant leur

permettre de résoudre une situation dans laquelle ils se trouvent en modifiant l'organisation du travail et des tâches.

En communiquant, le directeur laisse les enseignants disposer de leur liberté d'action. Il vise le développement d'initiateurs plus que de suiveurs. G2 met un point d'honneur à communiquer en réunion toutes les informations dont dispose l'école et qui pourraient nourrir des idées de projets. Les enseignants de l'école sentent leurs attentes satisfaites, ils ont une écoute, une possibilité d'exprimer et de résoudre leurs divergences, et des informations dont ils sont libres de se saisir.

Pourtant paradoxalement, les résultats montrent que les enseignants demandent eux-mêmes du cadre pour promouvoir leur engagement. Le management à l'école s'avère une question des plus subtiles. Il faudrait du cadre mais de la liberté. Les modèles d'écoles dans lesquelles les enseignants s'impliquent, s'influencent les uns les autres de façon fluide, semblent s'organiser par « soumission librement consentie » autour de valeurs telles que le respect, l'engagement. La gestion des conflits et la communication sont *a priori* au cœur de ce mécanisme.

Le processus d'influence minoritaire pourra se mettre en marche si le directeur d'école souhaite que les enseignants de son école initient. Créer un contexte d'école favorable pour un directeur, c'est se placer comme un révélateur d'initiatives. Ainsi, il vise à stimuler les esprits novateurs plus que stimuler une absorption par le groupe.

D'ailleurs, nous avons rencontré un cas d'école (M) dans laquelle le directeur d'école lui-même voudrait mettre en place des enseignants référents, des personnes ressources, au regard de leurs capacités particulières. Cela rappelle le « leadership distribué » attribué à Spillane (2008, 2009), Spillane & Parise (2010), Spillane & Pitts (2009), Spillane *et al.* (2003, 2008, 2009). Cette fois-ci, il est prôné par le directeur et ce sont les enseignants qui n'en veulent pas.

Ce comportement implique que le directeur d'école doit avoir des représentations sociales rénovées du leadership et notamment être ouvert au « leadership distribué » (Spillane (2008, 2009), Spillane & Parise (2010), Spillane & Pitts (2009), Spillane *et al.* (2003, 2008, 2009)). Dans le cas d'un enseignant initiateur novateur (Cas de W3, de G2, de V1, de V2, de B2), son influence sur l'école lui procure du leadership. Dans la mesure où le projet de classe correspond bien à des attentes pédagogiques, et apporte une efficacité professionnelle mesurée, le directeur d'école devrait accepter son influence. Cette thèse témoigne que dans le cas contraire le directeur démotive les enseignants, les désengage. Autant le conflit sociocognitif peut mener au progrès (Moscovici, 1979), autant le conflit social peut stopper toute innovation (Cas des écoles W et B). Le conflit social peut être surmonté si les représentations sur le leadership évoluent.

V. Modélisation

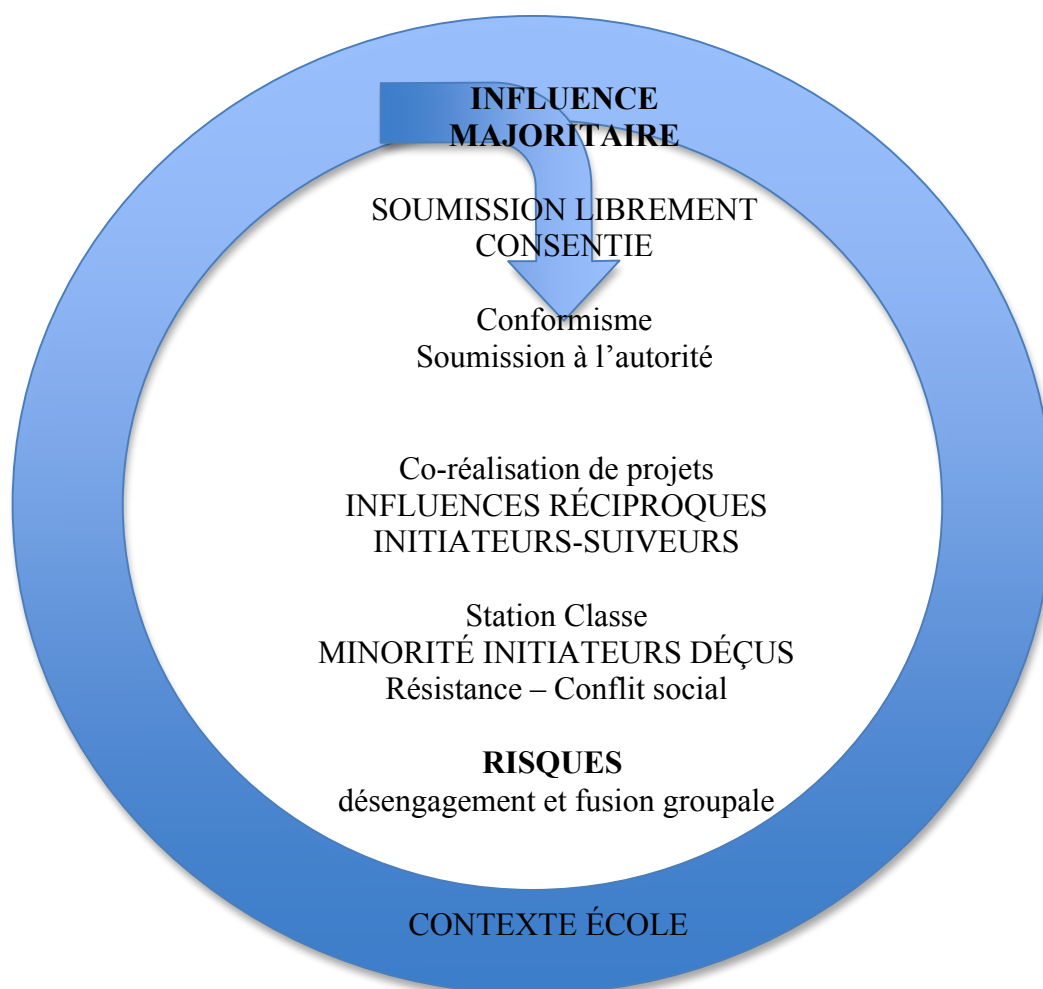


Schéma 31 Influences sociales par rapport aux projets de classe sous leadership autoritaire

Le schéma 31 représente les conclusions tirées des observations faites au cours de l'étude dans le cas de l'exercice d'un leadership autoritaire par le directeur d'école. Le contexte école conditionné par une direction autoritaire détermine une influence majoritaire. Les enseignants sont sensibles à la parole du groupe, à ses normes. Les enseignants se conforment aux autres ou se soumettent à l'autorité de leur directeur. Au sein de l'équipe pédagogique, il se produit des émulations entre enseignants.

Tant que ces initiatives sont conformes au groupe, les enseignants s'influencent réciproquement et co-réalisent des projets pour leurs classes. Il y a des enseignants qui peuvent se heurter aux normes du groupe en initiant des projets innovants pour leur classe. Ils tentent alors de résister plus ou moins activement selon leur capacité à affronter le conflit social. S'ils résistent peu, ils se recentrent sur leur classe en donnant une apparente conformité au groupe. En réalité, ils sont déçus et se désengagent.

S'ils résistent davantage, le conflit social peut grandir et là, tout va dépendre du directeur d'école : soit le directeur est ouvert à une forme de « leadership distribué » et le conflit deviendra cognitif, soit le directeur se crispe sur un leadership unique et autoritaire, et l'initiateur de projet se désengage.

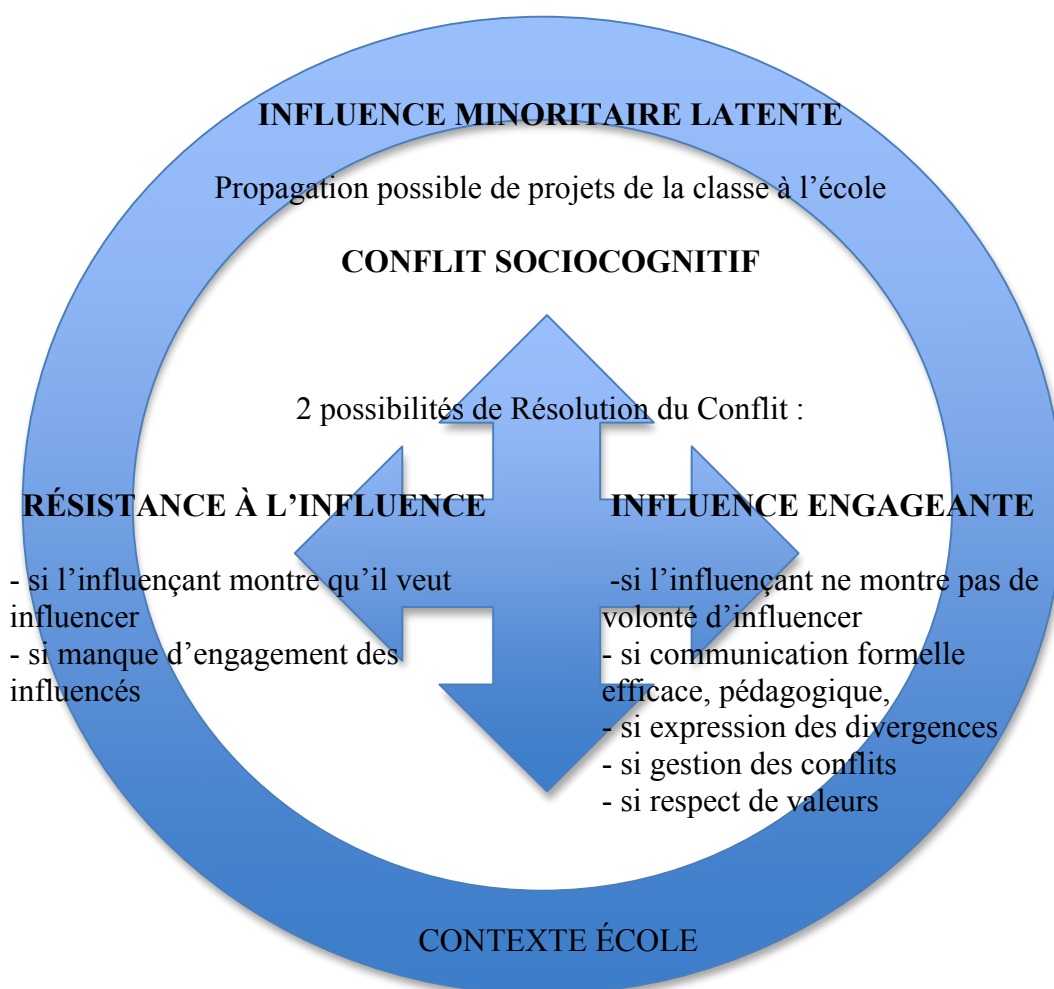


Schéma 32 Influences sociales par rapport aux projets de classe sous leadership démocratique

Le schéma 32 représente les conclusions tirées des observations faites au cours de l'étude dans le cas, cette fois-ci, de l'exercice d'un leadership démocratique par le directeur d'école. Le contexte école détermine alors une influence de type minoritaire. Ce phénomène peut conduire à la propagation de projets de classe jusqu'à l'école.

L'influence minoritaire s'exerce à partir d'un conflit sociocognitif autour d'une tâche d'aptitude, elle prend donc du temps à se révéler, l'influence est latente. Cette influence peut s'ancrer dans le contexte école tout entier sous plusieurs conditions. Il faut que l'enseignant influençant ne montre pas de volonté d'influencer ses collègues. Ensuite, il faut que le contexte école soit porté par un directeur qui anime son équipe autour des axes suivants :

communication d'informations professionnelles, expression des divergences, résolution des conflits, respect des valeurs.

Même si un tel contexte contribue à engager les enseignants, il peut y avoir des enseignants qui ne s'engagent pas et donc résistent à l'influence minoritaire. Toutefois le cas a été observé lorsque la condition de départ n'est pas respectée c'est-à-dire lorsque l'influençant montre ouvertement sa volonté d'influencer.

VI. Perspectives

Il serait intéressant de prolonger ce travail de thèse par une étude approfondie des mécanismes *micro* des enseignants au sein de leur groupe école dans le contexte. Il faut donc s'insérer le plus au cœur dans la pratique des enseignants et de leurs relations.

Pour cela, nous pensons qu'il faudrait prolonger cette étude par une recherche dont la méthodologie serait basée sur l'immersion en école, à des moments ponctuels clés de l'année scolaire. Il s'agirait de nous entretenir avec les enseignants de toute une école en début d'année, d'assister à une réunion de rentrée et de travailler à partir des propos et des échanges entre les enseignants. Puis dans le courant de l'année scolaire, il s'agirait de revenir à l'école lors de moments comme des réunions, des concertations, de l'école et de cycles, afin de décrypter les échanges et les relations entre les enseignants au fil de l'année.

Il s'agirait de pouvoir recueillir des données sur ce qui se passe lorsque les enseignants sont réunis en groupe et en parallèle, de collecter des données propres à chaque enseignants : des entretiens individuels passés à plusieurs moments de l'année scolaire, au moins trois, en début d'année (au moment de la conception de projets), en cours d'année (au moment de la réalisation), et en fin d'année (au moment de l'évaluation). Cela nous permettrait d'envisager l'étude des fonctionnements apparents des enseignants avec les autres collègues et de percevoir leur pratique réelle pour la classe.

L'évolution sur une année scolaire jusqu'à l'évaluation, le bilan de fin d'année, permettrait d'appréhender au cœur du contexte école les mécanismes qui se jouent réellement dans la pratique de l'école. Nous pourrions déceler les répercussions du contexte école et le rôle du directeur, de la communication, de l'engagement, les suiveurs et les initiateurs, les conflits sociocognitifs et leur résolution, afin de tenter d'affiner les formes d'influences de type majoritaire ou minoritaire et leur terrain d'exercice.

Comme les résultats de l'étude l'ont montré, les phénomènes d'influence peuvent prendre du temps, c'est la raison pour laquelle il faudrait venir et revenir tout au long d'une année scolaire. Il s'agit d'une influence non manifeste, elle est plus privée, c'est la raison pour laquelle les entretiens individuels nous permettraient d'aller chercher cela.

Ce mode expérimental pourrait être mené au sein de plusieurs écoles afin de pouvoir effectuer un comparatif de fonctionnement.

CONCLUSION

Pour conclure, cette thèse met en évidence qu'à distance des textes sur le projet d'école les mécanismes d'élaboration de projets de classe soulèvent des interactions entre enseignants de l'ordre de l'influence sociale. Plus qu'une politique éducative, il semblerait que ce sont les influences sociales entre enseignants qui sont à l'origine de l'émergence de projets entre plusieurs classes voire au niveau de l'école. Il s'agirait donc de considérer l'élaboration des projets conjointement à la connaissance des interactions entre enseignants et des processus d'influence.

Ces processus sociaux sont complexes et méritent que la recherche s'y intéresse afin de décrypter voire d'encourager des phénomènes de type « bottom-up ». Ces phénomènes mettent en lumière les pratiques d'enseignants pour leur classe selon des processus nés de relations sociales formelles ou informelles mais qui pourraient être analysés afin de les formaliser pour valoriser et stimuler le travail des enseignants.

Les appuis théoriques qui sous-tendent ce travail sont les apports de Moscovici (1979) sur l'influence sociale par les minorités actives et la Théorie de l'Élaboration du Conflit de Perez et Mugny (1993). Ils ont montré que le conflit sociocognitif plus que le consensus est porteur d'innovation et de progrès. Pourtant la majorité des enseignants interrogés est en quête de consensus et d'une influence majoritaire autour des projets. Cela paraît paradoxal puisque le projet devrait être porteur de nouveauté, d'innovation pédagogique, selon la volonté historique des instigateurs du projet à l'école. Il pourrait donc véhiculer des conflits sociocognitifs pour avancer. Or, dans la plupart des cas où un projet pourrait faire conflit à l'école il reste cantonné à la classe. Le conflit semble vouloir être évité. Comment l'école peut-elle devenir innovante dans ces conditions ?

L'étude montre que la création de projets ne serait liée ni au profil de l'enseignant en termes de sexe, âge, ancienneté, ni au profil de l'école en terme de zone d'implantation, de taille ou de secteur social. Les entretiens permettent de penser que l'attitude « initiateur » ou « suiveur » de projet de même que la nature des relations sociales avec ses collègues seraient liées aux valeurs de la personne, à son engagement, au leadership et au contexte école.

La question de l'influence soulève celle du leadership. Les résultats permettent d'avancer le fait que si le leader statutaire le directeur d'école impose, si son style est trop autocratique, il risque alors de voir des initiateurs sources d'innovation s'enfermer dans leur classe. Il risque de désengager les enseignants qui refusent ce qui leur est imposé.

Par ailleurs, un enseignant influençant gagne en leadership auprès de ses collègues et peut rivaliser avec le leader statutaire. En conséquence, un leader statutaire peut décider d'éteindre toute influence sous-jacente pour ne pas risquer de concurrence en matière de leadership. En décevant des initiateurs en herbe, en ne les mettant pas en valeur au regard de

leurs expertises, de leurs initiatives, de leurs formations spécifiques, ces personnes ressources se sclérosent à nouveau dans leur classe.

Leadership et engagement sont liés. Ce sont des composantes qui ressortent de l'étude comme propres aux enseignants et au management exercé par le directeur d'école. L'exercice de cette fonction ne peut pas être laissé au hasard. Les compétences de direction ne sont pas celles d'un enseignant. En conséquence, l'étude des processus d'influence sociale à partir des projets de classe conduit à s'interroger sur la formation des enseignants et des directeurs d'école.

Les chercheurs qui travaillent sur les équipes pédagogiques se sont déjà attachés aux conséquences des interactions entre enseignants. Leurs travaux montrent que ces interactions favorisent l'émergence de leadership et particulièrement de « leadership distribué ». Autour du projet les enseignants s'apportent des connaissances nouvelles ou s'ouvrent à de nouvelles compétences (Spillane, 2010, p. 327). Les recherches montrent que les interactions réciproques des enseignants constituent, pour eux, une formation continue (Mason, Conrey & Smith, 2007 ; Huffaker, 2010). Le lien de cause à effet est alors fait par les chercheurs entre le niveau des élèves et les phénomènes d'interactions et de « leadership distribué » qu'ils contribuent à augmenter (Leithwood, 2004 ; Spillane, 2008, 2009 ; Spillane & Parise, 2010 ; Spillane & Pitts, 2009 ; Spillane *et al.*, 2003, 2008, 2009 ; Hallinger, 2011).

En France, la question du leadership des enseignants reste encore peu évoquée. Il en est de même pour la fonction managériale dans la formation des directeurs d'école alors qu'elle est déjà assumée par d'autres pays (Hatcher, 2005 ; Elmore, 2010 ; Center of the Future of Teaching and Learning, 2011). Pourtant, à la lumière des résultats de la thèse, les processus de propagation de projets de classe à l'école dépendent grandement du contexte école et de la compétence du directeur d'école à instaurer un climat propice aux influences constructives. Dans notre pays, Rich (2010) a étudié la formation des directeurs d'école en formulant des propositions audacieuses allant dans le sens du management. Nous pensons qu'il serait pertinent de prolonger notre travail de thèse en s'interrogeant sur la formation au management des directeurs d'école au service de l'intensification de l'engagement des enseignants et du développement du « leadership distribué ».

Au terme de cette thèse, nous pensons pouvoir faire les remarques suivantes sur ce travail. Les questionnaires ont certes permis de répondre aux toutes premières questions que nous nous posions, à savoir, si les enseignants pratiquaient bien la pédagogie du projet pour leur classe et s'il s'agissait bien de « vrais projets ». Grâce à eux, nous avons pu faire émerger en outre des traits de caractère des enseignants influençants et influencés.

Pourtant, ce sont les entretiens qui ont permis d'aller au-delà de cet aspect quantitatif. Après une bonne demi-heure d'entretien souvent, les enseignants ont révélé leur vraie pratique. C'est à partir de là que ce que les enseignants faisaient du conflit sociocognitif qui pouvait surgir à partir d'une initiative de classe a pu être analysé. C'est grâce aux entretiens approfondis et à la confiance accordée par les enseignants à cette occasion que les influences latentes, les consensus ou les rivalités ont pu être remarqués.

La partie quantitative par administration de questionnaires était indispensable à ce travail. Toutefois il serait intéressant de développer la partie qualitative par entretiens. Chercher à multiplier l'échantillon d'enseignants interrogés pourrait permettre de viser l'exhaustivité des équipes pédagogiques. Il s'agirait de pouvoir poursuivre la recherche dans les perspectives proposées. Les entretiens doublés de l'observation permettrait de prolonger ce travail par l'étude des processus de management et de leadership dans les écoles.

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON C., KILDUFF G.J., 2009, Why do dominant personalities attain influence in face-to-face groups? The competence-signaling effects of trait dominance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (2), 491-503.

ANZIEU D., 1994, L'esprit inconscient, *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 48, 149-162.

ARDOINO J., 1992, L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion, *Cahiers de l'ISP*, 19, 125-149.

ASCH S., 1951, Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. In Guetzkow H. (Éd.), *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, Carnegie.

BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J., 2001, De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue Française de Pédagogie*, 134, 6-11.

BALTES P. B., BALTES M. M., 1990, Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In Baltes P. B., Baltes M. M. (Éd.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, New York, Cambridge University Press, 1-34.

BALTES P. B., LINDENBERGER U., STAUDINGER U. M., 1996, Life-span theory in developmental psychology. In Lerner R. M. (Éd.), *Handbook of child psychology - Theoretical models of human development*, New York, Wiley, 5^{ème} édition, 1, 1029-1143.

BARGH J. A., CHEN M., BURROWS, L., 1996, Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype priming on action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-244.

BASTIN G., 1970, À propos du décodage par décision majoritaire, *Revue HF*, 8, 85-95.

BAUDRIT A., 2010a, *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques.

BAUDRIT A., 2010b, Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques, *Revue Française de Pédagogie*, 171, 119-143.

BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1998, *La soumission librement consentie*, Paris, PUF.

BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 2002, *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BION W.R., 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF.

BLANCHET P., 2007, Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In Blanchet P., Calvet L. J. et De Robillard D. (Dir.), *Un siècle après le cours de Saussure, la linguistique en question, Carnets d'Ateliers en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 229-294.

BLANCHET A., TROGNON A., 2008, *La psychologie des groupes*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition.

BONCOMPAIN-KATZ L., 2010, *Le projet d'une classe à l'autre – Des influences sociales ? Si oui, lesquelles ?* Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Bordeaux Segalen.

BONCOMPAIN-KATZ L., 2013, Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques/écoles privées, *Recherches en Éducation*, 15, 27-37.

BONNER B. L., 2000, The effects of extroversion on influence in ambiguous group tasks, *Small Group Research*, 31 (2), 225-244.

BONVALOT G., 1992, Le projet émancipateur. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 397-402.

BORDALO I., GINESTET J-P., 2006, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 2^{ème} édition.

BOUCHEZ A., 1997, *Lettre aux IEN*, Paris, Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique Sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOUTINET J-P., 1990, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, Quadrige Manuels, 3^{ème} édition.

BOUTINET J-P., 1992a, La problématique du projet. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 9-13.

BOUTINET J-P., 1992b, Les conduites à projet, avatars d'une préoccupation, In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 91- 105.

BOUTINET J-P., 2006, *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, Que Sais-Je ? 4^{ème} édition.

BRUNETIÈRE D., 1992, Anthropologie culturelle du projet ou les prérequis liés au temps. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 379-387.

CALDWELL D. F., O'REILLY C. A., 2003, The determinants of team-based innovation in organizations the role of social influence, *Small Group Research*, 34 (4), 497-517.

Center Of The Future Of Teaching And Learning, 2011, *School Leadership: A Key to Teaching Quality. A Policy Brief on the Role of Principals in Strengthening Instruction*, Menlo Park, Santa Cruz, CA, research conducted by SRI International.
Consultable sur www.cftl.org

CHANNOUF A., PY J., SOMAT A., 1992, Le projet : un point de vue psychosocial. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 365-377.

CHEN M., BARGH J. A., 1997, Nonconscious behavioral confirmation processes: a self-fulfilling consequences of automatic stereotype activation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 541-560.

CODOL J. P., 1979, *Semblables et différents. Recherche sur la quête de la similitude et de la différence sociale*, Thèse d'État, Université de Provence.

CODOL J. P., 1984, La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison, *L'Année Psychologique*, 84 (1), 43-56.

COLLINS B. E., RAVEN B. H., 1969, Group structure: attractions, coalition, communication and power. In Lindzey G., Aronson E., *The Handbook of social Psychology*, 4, 102-204.

COURTOIS B., JOSSO M. C., 1997, *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

DARWIN C., 1872, *The expressions of the emotions in man and animals*, Londres, Appleton.

DEUTSCH M., GERARD H. B., 1955, A study of normative and informational social influences upon individual judgment, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.

DEVINEAU S., 1998, *Les projets d'établissements*, Paris, PUF, Pédagogies d'aujourd'hui.

DEWEY J., 1959, *Experience and education*, New York, The Macmillan company.

DIJKSTERHUIS A., VAN KNIPPENBERG A., 1998, The relation between perception and behavior, or how to win a game of trivial pursuit, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 865-877.

DOMS M., MOSCOVICI S., 1984, Innovation et influence des minorités, In Moscovici S. (Éd.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF.

DOISE W., MUGNY G., 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter Édition.

DUBET F., 1992, L'école et les projets. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 81-89.

DUBOIS N., 1987, *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.

DUBOIS N., 2009, *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, Vies Sociales.

ELMORE R., 2010, Diriger les bases de l'enseignement, *En Conversation*, 2 (3), 1-12.

FESTINGER L., 1950, Informal social communication, *Psychological Review*, 57(5), 271–282.

FESTINGER L., 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, California, Stanford University Press.

FREEDMAN J. L., DOOB A. N., 1968, *Deviancy, etc*, New York, Academic Press.

FREINET C., 1944, *L'École moderne française, Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Belgique.

FREUD S., 1921, *Psychologie des masses et analyse du moi*. In Œuvres complètes, 16, Paris, PUF.

GALLARD L., 1992, Des projets gérontologiques. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 109-117.

GARNIER P., 2003, *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Le Sens Social.

GATHER THURLER M., 2000, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, Pédagogies.

GLOTON R., 1970, *À la recherche de l'école de demain*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, Cahiers de pédagogie moderne.

HALLINGER P., 2011, Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research, *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.

HART B., RISLEY T. R., 1995, *Meaningful Differences In The Everyday Experiences of Young American Children*, Baltimore MD, Paul H. Brookes Publishing.

HATCHER R., 2005, Leadership Partagé et Pouvoir Managérial dans les Écoles Anglaises. Consultable sur <http://skolo.org/spip.php?article253&lang=es>.

HILL G. W., 1982, Groups versus individual performance: Are N + 1 heads better than one? *Psychological Bulletin*, 91, 517-539.

HODGES B. H., GEYER A. L., 2006, A Nonconformist Account of the Asch Experiments: Values, Pragmatics, and Moral Dilemmas, *Personality and Social Psychology Review*, 10 (1), 2-19.

HOLLANDER E. P., 1964, *Leaders, groups and influence*, Oxford, Oxford University Press.

HUFFAKER D., 2010, Dimensions of Leadership and Social Influence in Online Communities, *Human Communication Research*, 36, 593-617.

HUTEAU M., 1992, Les projets d'orientation des jeunes. Approches psychologiques. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 33-47.

JANIS I. L., 1972, *Victims of Groupthink: a psychology study of foreign-policy decisions and fiascoes*, Boston, Houghton Mifflin Company.

KELLEY H. H., THIBAUT J. W., 1959, *The social psychology of groups*, New York, John Wiley & Sons.

LE BON G., 1963, *La psychologie des foules*, Paris, PUF, Quadrige.

LEITHWOOD K., 1997, *Distributed Leadership in Secondary Schools*, Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

LÉON M-H., 2008, *Psychologie sociale - Concepts fondamentaux*, Levallois-Perret, Studyrama, Principes.

LEWIN K., 1947, *Readings in Social Psychology*, New York, Holt Rinehart and Winston Inc., 197-211.

LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R. K., 1939, Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates", *Journal of Social Psychology*, 10 (2), 271-299.

LORTIE D. C., 1975, *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago, University of Chicago press.

MAGGI J., MUGNY G., PAPASTAMOU S., 1998, Les styles de comportement et leur représentation sociale. In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, PUF, 395-415.

MAIER N., SOLEM A., 1952, The contribution of a discussion leader to the quality of group thinking: the effective use of minority opinion, *Human Relations*, 5, 227-288.

MASON W. A., CONREY F. R., SMITH E. R., 2007, Situating social influence processes: dynamic, multidirectional flows of influence within social networks, *Personality and Social Psychology Review*, 11 (3), 279-300.

MEIRIEU P., 2000, *L'école et les parents - La grande explication*, Saint-Amand-Montrond, Plon.

MIALARET G., 2004, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?

MILGRAM S., 1961, Nationality and conformity, *Scientific American*, 205, 45-51.

MINGUET G., 1992, Le projet d'entreprise : une mode française ou la carotte sans le bâton. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 279-293.

MONTAIGNE M., 1588, *Essais, Livres I, II, III*, Paris, Abel L'Angelier.

MORANDI F., 1997, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan Université.

MORENO J. L., 1934, *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*, Washington DC, Nervous and Mental Disease Publ. Co.

MOSCOVICI S., 1979, *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, Sociologies.

MOSCOVICI S. (Dir.), 2007, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, Quadrige Manuels, 2^{ème} tirage.

MOSCOVICI S., DOISE W., 1992, *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*, Paris, PUF.

MOSCOVICI S., LAGE E., NAFFRECHOUX M., 1969, Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task, *Sociometry*, 32(4), 365-380.

MUCCHIELLI R., 2000, *La dynamique des groupes*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 15ème édition.

MUGNY G., 2008, Développement social de l'intelligence, In Van Zanten A., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 406-410.

MUGNY G., OBERLÉ D., BEAUVOIS J-L., 1995, *Relations humaines, groupes et influence sociale*, Tome 1, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Psychologie Sociale.

MUGNY G., SOUCHET L., TAFANI E., CODACCIONI C., 2006, Influence sociale selon le statut numérique et l'appartenance sociale de la source : auto-catégorisation et élaboration du conflit, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 19 (3-4), 35-67.

MUGNY G., SOUCHET L., CODACCIONI C., QUIAMZADE A., 2007, Représentations sociales et influence sociale, *Psychologie Française*, 53 (2), 223-237.

MUGNY G., SOUCHET L., CODACCIONI C., QUIAMZADE A., 2009, Processus d'influence sociale et représentations sociales. In Rateau P., Moliner P. (Dir.), *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 123-149.

MULLEN B., 1983, Operationalizing the effect of the group on the individual: a self-attention perspective, *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 295-322.

NEMETH C. J., 1985, Dissent, group process and creativity: The contribution of minority influence, *Advances in group processes*, 2, 57-75.

NORMAN W. T., 1963, Towards an adequate taxonomy of personality attributes, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.

OCDE, 2011, Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (I), PISA, Éditions OCDE.

Consultable sur <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

OCDE, 2014, Principaux résultats de l'enquête PISA 2012, ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent, PISA, Éditions OCDE.

Consultable sur <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

OLTRA G., 1992, Évaluation de projet : la dimension du sens. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 389-396.

PAIR C., GEBLER J. - M., MOISAN C., RICAUD-DUSSARGET P., SIMON J., 1998, Rénovation du service public de l'Éducation Nationale, *Rapport du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*.

PARK S., OLIVER J. S., JOHNSON T. S., GRAHAM P., OPPONG N. K., 2007, Colleagues' Roles in the Professional Development of Teachers: Results from a Research Study of National Board Certification, *Teaching and Teacher Education*, 23, 368-389.

Consultable sur <http://www.elsevier.com>

PEREZ J.A., MUGNY G., 1993, *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PERRENOUD P., 1996, Rendre l'élève actif...c'est vite dit ! *Migrants-Formation*, 104, 166-181.

PERRENOUD P., 2002, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *L'Éducateur*, 14, 6-11.

PETIT F., DUBOIS M., 1998, *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition.

PUTNAM L.L., 1988, Communication and Interpersonal Conflict in Organizations, *Management Communication Quarterly*, 1, 293-301.

QUIAMZADE A., MUGNY G., 2009, Social influence and threat confrontations between competent peers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (4), 652-666.

QUIAMZADE A., MUGNY G., BUCHS C., 2005, Correspondance entre rapport social et auto-compétence dans la transmission de savoir par une autorité épistémique : une extension, *L'année Psychologique*, 105, 423-445.

RANJARD P., 1997, L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 127, 187-190.

REYNOLDS S., CAMILLERI A. F., 2010, KP-LAB: *Breaking new ground on how to create knowledge through learning*.

Consultable sur www.eric.ed.gov/PDFS/ED510951.pdf

RICH J., 1998, *Du Projet d'école aux projets d'écoles primaires : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux 2.

RICH J., 2001, *Du Projet d'école aux projets d'écoles : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, Études sur l'Éducation.

RICH J., 2010, *Les nouveaux directeurs d'école : Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en Développement.

ROGERS C. R., 1970, The Person of Tomorrow Commencement, *USIU Doctoral Society Journal* 3, 1, 11-16.

ROETHLISBERGER F. J., DICKSON W. J., 1943, *Management and the Worker. An account of a research program conducted by the Western Electric Company*, Cambridge, Harvard University Press.

SAVISCKAS M. L., WALSCH W. B., 1996, *Handbook career counseling theory and practice*, Palo Alto, Davies-Black.

SECORD P. F., BACKMAN C. W., 1964, *Social psychology*, Tokyo, Mc Graw Hill.

SHERIF M., 1935, A study of some social factors in perception, *Archives of Psychology*, 27, 1-60.

SMITH C. M., 2008, Adding minority status to a source of conflict: an examination of influence processes and product quality in dyads, *European Journal of Social Psychology*, 38, 75-83.

SPILLANE J. P., 2008, Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducatons et Sociétés*, 21, 121-144.

SPILLANE J. P., 2009, Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management, *Phi Delta Kappan*, 91 (3), 70-73.

SPILLANE J. P., PARISE L. M., 2010, Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323-346.

SPILLANE J. P., PITTS V. M., 2009, Using Social Network Methods to Study School Leadership. *International Journal of Research and Method in Education*, 32 (2), 185-207.

SPILLANE J. P., HALLETT T., DIAMOND J. B., 2003, Forms of Capital and the Construction of Leadership: Instructional Leadership in Urban Elementary School. *Sociology of Education*, 76, 1-17.

SPILLANE J. P., HALVERSON R. R., DIAMOND J. B., 2008, Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

SPILLANE J. P., HEALEY K., PARISE L. M., 2009, School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61 (4), 407-432.

STEINER I. D., 1972, *Group process and productivity*, New York, Academic Press.

STEVENIN P., 1992, Pédagogie de projet et dispositif d'évaluation. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 233-244.

TANFORD S., PENROD S., 1984, Social Influence Model: A formal integration of research on majority and minority influence processes, *Psychological Bulletin*, 95(2), 189-225.
Consultable sur <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.2.189>

TASSIN M., 2010, Pour une "pédagogie culturelle", *Cahiers Pédagogiques*, 479, 29-30.

TESSEN A., 1988, Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances, Experimental Social Psychology*, 21, 181-227.

THIBAUT J. W., STRICKLAND L. H., 1956, Psychological set and social conformity, *Journal of Personality*, 25, 115-129.

THORNDIKE E. L., 1938, Individual differences in valuation, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33(1), 71-85.

THORNE B., 1987, Re-visioning women and social change: where are the children? *Gender and Society*, 1, 85-109.

TILMAN F., 2004, *Penser le projet Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique Sociale.

TRIBY E., 1992, Projets dans les établissements et besoins de formation des enseignants. In Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 203-232.

TROGNON A., BROMBERG M., 2007, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, Nouveau Cours De Psychologie.

TROTMAN D., 2009, Networking for Educational change: Concepts, Impediments and Opportunities from Primary School Professional Learning Communities, *Professional Development in Education*, 341-356.

Consultable sur <http://www.tandf.co.uk/journals>

WAGNER D.G., 1988, Status Violations: Toward an Expectation States Theory of the Social Control of Status Deviance. In Webster M. Jr., Foschi M. (Éd.), *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford, CA: Stanford University Press.

YOUNG R. A., VALACH, L., 2000, Reconceptualizing career psychology: An action theoretical perspective, *The future of career*, 181-196.

YOUNG R. A., VALACH, L., 2004, Some cornerstones in the development of a contextual action theory of career and counselling, *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 4, 61-81.

YOUNG R. A., VALACH L., COLLIN A., 1996, A contextual explanation of career, *Career counseling and development*, 477-552.

YOUNG R. A., VALACH L., COLLIN A., 2002, A contextual explanation of career, *Career choice and development*, 206-250.

YOUNGREEN R., MOORE C. D., 2008, The effects of Status Violations on Hierarchy and Influence in Groups, *Small Group Research*, 39 (5), 569-587.

ZAJONC R. B., ADELMAN P. K., MURPHY S. T., NIEDENTHAL P. M., 1987, Convergence in the Physical Appearance of Spouses, *Motivation and Emotion*, 11 (4), 335-346.

Documentation consultée

OCDE, 2011, Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (I), PISA, Éditions OCDE.

Consultable sur <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

OCDE, 2014, Principaux résultats de l'enquête PISA 2012, ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent, PISA, Éditions OCDE.

Consultable sur <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1975, Loi Haby : Loi relative à l'éducation n°75-620 du 11 juillet 1975, Journal Officiel de la République Française, 7180-7182.

Consultable sur http://dcalin.fr/textoff/loi_haby_1975.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1981, ZEP, circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet, Bulletin Officiel n° 27 du 9 juillet.

Consultable sur <http://www.educationprioritaire.education.fr/textoff/81-238.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1989, Loi Jospin : loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet, Journal Officiel de la République Française, Bulletin Officiel spécial n°4 du 31 août 1989.

Consultable sur http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1990, Le projet d'école, Circulaire n°90-039 du 15 février.

Consultable sur http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_870.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1990, L'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, Décret n°90-788 du 6 septembre.

Consultable sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635> sur

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Futuroscope : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, Loi Fillon n°2005-380 du 23 avril, Journal Officiel de la République Française n°96 du 24 avril, Bulletin Officiel n°18 du 5 mai.

Consultable sur http://dcalin.fr/textoff/loi_education_2005.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006, Régime de décharge d'enseignement des directeurs d'école, Bulletin Officiel n°26 du 29 juin.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/MENH0601560N.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006, Socle Commun des Connaissances et des Compétences, Journal Officiel de la République Française n°160 du 12 juillet 2006, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Consultable sur www.legifrance.gouv.fr

brochure téléchargeable sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, L'État de l'école, Indicateurs du système éducatif français, Paris.

Consultable sur www.media.education.gouv.fr

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, Projets d'école et d'établissement, Les dimensions artistiques et culturelles des projets d'école et d'établissement, Circulaire n°2007-022 du 22 janvier.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0700135C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel n°3 du 19 juin.
Consultable sur <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, Horaires des écoles maternelles et primaires, Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin.
Consultable sur <http://www.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, Cycle des approfondissements – progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin
Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approfondissements.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2, Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin.
Consultable sur http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009, *Les structures de concertation*.
Consultable sur
<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, arrêté du 12 mai, Journal Officiel de la République Française du 18 juillet.
Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011, L'État de l'école, Scolarisation et conditions d'accueil dans le premier degré, Statistiques, 21, 34.
Consultable sur <http://media.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012, Projet d'écoles - Principaux textes de référence, Académie de Bordeaux.
Consultable sur <http://www.ac-bordeaux.fr/ia64/fileadmin/fichiers/vie-des-etablissements/etab1erdegre/projecole2012-2015/02-PE64-REF02.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet.
Consultable sur
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Année scolaire 2013-2014 : la refondation de l'École fait sa rentrée.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Refondons l'école.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Projet de loi pour le refondation de l'école.

Consultable sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/29/3/2013_Dossier_de_presse_projet_de_loi_Refondation_ecole_239293.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Le référentiel de compétences des enseignants au Bulletin Officiel du 25 juillet.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2014, Présentation des programmes et des horaires à l'école primaire.

Consultable sur http://www.education.gouv.fr/cid38/horaires-et-programmes.html#Horaires_du%20cycle%20des%20apprentissages%20fondamentaux%20:%20classes%20de%20CP%20et%20CE1

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2014, L'élaboration du nouveau socle commun de Connaissances, de compétences et de culture.

Consultable sur http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Elaboration_du_nouveau_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2014, Les acteurs du système éducatif, les structures de concertation.

Consultable sur www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, version en vigueur 2014, Code de l'éducation, Chapitre Ier : Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires.

Consultable sur http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=DC1834644912E51677E85E1FD0490D96.tpdjo11v_2?idSectionTA=LEGISCTA000018380826&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20121102

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2014, Directeurs d'école, votre métier évolue, Premières décisions sur l'évolution des métiers de l'éducation nationale, Refondons l'école.

Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid76073/directeurs-d-ecole-votre-metier-evolue.html>

Sites consultés

[http:// aerj.aera.net](http://aerj.aera.net)
<http://dcalin.fr/textoff.html>
<http://www.Franc-parler.org/parcours.projets.html>
<http://www.springerlink.com.ezproxy.u-bordeaux2.fr>
<http://www.tandf.co.uk/journals>
<http://wac.colostate.edu/atd/articles/gullaetal2009.cfm>
http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=366&Itemid=85
http://gerard.beuchot.free.fr/Recherche/Synthese_Theories_Action.pdf
<http://www.bauhaus-dessau.de/index.php?en>
<http://webetab.ac-bordeaux.fr/Etablissement/JMonnet/ses/coursocio/chicago.html>
<http://www.cairn.info/l-ecole-de-chicago--9782130531319.htm>
<http://domlecoq.phpnet.org/boutinet/upload/100219130834Cursus%20universitaire.pdf>,
<http://www.leprojetimagine.com>
<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/projet/>
http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/D18-_Devenir_directeur.pdf

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1	Réseau de significations du projet	19
Schéma 2	La rose des vents du projet	20
Schéma 3	Vision contextuelle de la psychologie sociale.....	64
Schéma 4	L'influence majoritaire du modèle fonctionnaliste.....	84
Schéma 5	Modèle ternaire des relations, de Moscovici (1979).....	89
Schéma 6	Modèle ternaire appliqué à l'étude	89
Schéma 7	L'influence minoritaire du modèle génétique.....	96
Schéma 8	Représentations des hypothèses de l'étude.....	115
Schéma 9	Présentation de la méthodologie de recherche.....	117
Schéma 10	Étapes de la méthodologie de recherche.....	118
Schéma 11	Thèmes de l'entretien exploratoire	123
Schéma 12	Guide d'entretien de la partie qualitative de notre étude.....	140
Schéma 13	Répartition de l'échantillon par sexe	148
Schéma 14	Répartition de l'échantillon par âge	148
Schéma 15	Répartition de l'échantillon par la profession des parents	149
Schéma 16	Répartition de l'échantillon par ancienneté professionnelle	149
Schéma 17	Répartition de l'échantillon par ancienneté dans l'école	150
Schéma 18	Répartition de l'échantillon par niveau de classe.....	151
Schéma 19	Répartition de l'échantillon par taille de classe en nombre d'élèves.....	151
Schéma 20	Répartition de l'échantillon par type d'école.....	152
Schéma 21	Répartition de l'échantillon par nombre de classes dans l'école.....	152
Schéma 22	Répartition de l'échantillon par nombre d'élèves dans l'école.....	153
Schéma 23	Proportion de l'échantillon par taille d'école basée sur le nombre de classes.....	164
Schéma 24	Proportion de l'échantillon d'écoles par taille basé sur le nombre d'enseignants.....	165
Schéma 25	Proportion de l'échantillon d'enseignants par taille basé sur le nombre d'enseignants.....	166
Schéma 26	Proportion de l'échantillon selon le milieu géographique des écoles	167
Schéma 27	Proportion de l'échantillon en nombre d'enseignants selon le milieu socio-culturel des écoles	168
Schéma 28	Styles d'interactions sociales dans l'élaboration de projets	291

Schéma 29	Récapitulatif des profils répertoriés et tâches.....	302
Schéma 30	Composantes principales des interactions sociales	321
Schéma 31	Influences sociales par rapport aux projets de classe sous leadership autoritaire	363
Schéma 32	Influences sociales par rapport aux projets de classe sous leadership démocratique	365

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1	Tableau comparatif des deux démarches	38
Tableau 2	Comparatif des trois projets à l'école	39
Tableau 3	Première étape de la sélection de l'échantillon exploratoire	146
Tableau 4	Deuxième étape de la sélection de l'échantillon exploratoire.....	146
Tableau 5	Présentation de l'échantillon exploratoire	155
Tableau 6	Premier échantillon d'écoles pour le questionnaire	158
Tableau 7	Deuxième échantillon d'écoles pour le questionnaire	160
Tableau 8	Échantillon total de l'étude quantitative	162
Tableau 9	Représentativité de l'échantillon total pour l'enquête par questionnaires	163
Tableau 10	Échantillon réparti selon la taille d'école basée sur le nombre de classes.....	164
Tableau 11	Échantillon d'écoles réparti par taille basée sur le nombre d'enseignants.....	165
Tableau 12	Échantillon d'enseignants réparti par taille basée sur le nombre d'enseignants.....	166
Tableau 13	Échantillon réparti par milieu géographique	167
Tableau 14	Échantillon réparti par milieu géographique	168
Tableau 15	Présentation de l'échantillon des entretiens	170
Tableau 16	Inscription pédagogique de l'échantillon exploratoire	209
Tableau 17	Récapitulatif des profils répertoriés	217
Tableau 18	Expressions langagières des enseignants selon leur profil.....	227
Tableau 19	Récapitulatif des projets de classe selon les profils.....	228
Tableau 20	Récapitulatif des profils répertoriés et de leur style de comportement..	233
Tableau 21	Récapitulatif des profils répertoriés et normes sociales	234
Tableau 22	Récapitulatif des profils répertoriés et modalités d'influence.....	235
Tableau 23	Récapitulatif des profils répertoriés et tâches	236
Tableau 24	Totalité des questionnaires	241
Tableau 25	Détail des retours de questionnaires par école	243
Tableau 26	Nombre d'entretiens par école	246
Tableau 27	Fréquence de la pratique du projet par les enseignants	250

Tableau 28	Raisons du maintien ou du changement de fréquence à mener des projets	252
Tableau 29	Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?	252
Tableau 30	Nombre de projets de classe cités par école	263
Tableau 31	Nature des projets cités par les enseignants	264
Tableau 32	Types d'interactions entre les projets d'une classe	272
Tableau 33	Préférence de la conduite du projet de classe.....	274
Tableau 34	Raison de la préférence de travail en association pour un projet.....	277
Tableau 35	Raison de la préférence à être seul pour un projet.....	279
Tableau 36	Influence reçue des autres associés sur un projet.....	283
Tableau 37	Changements apportés aux enseignants par le travail avec d'autres sur un projet	284
Tableau 38	Sens de la démarche dans le cas d'association d'enseignants.....	290
Tableau 39	Qualificatifs choisis par les enseignants pour eux-mêmes en termes de projets.....	304
Tableau 40	Détail des qualificatifs librement émis par les enseignants qui ont répondu « autres » (cf. détail par école en annexes)	305
Tableau 41	Liste des caractéristiques telles que citées par les enseignants.....	307
Tableau 42	Regroupement des données en domaines sémantiques	307
Tableau 43	Types de caractéristiques recherchées par les enseignants chez leurs collègues.....	308
Tableau 44	Détail des données du domaine de l'engagement	309
Tableau 45	Détail des données du domaine des compétences.....	309
Tableau 46	Détail des données du domaine des valeurs.....	310
Tableau 47	Détail des données du domaine de l'innovation	310
Tableau 48	Détail des données du domaine de l'affectif.....	310

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1	Classification des qualificatifs attribués par les enseignants à eux-mêmes sur la conduite de projets	305
-------------	--	-----

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	6

PREMIÈRE PARTIE

REVUE DE QUESTIONS AUTOUR DU PROJET ET CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 Rapprochement du projet et de la dimension sociale, par définition.....9

I. Le projet : une histoire de mots ?	10
1. Le projet : projet architectural	11
2. Le projet : dessin ou dessein	11
3. Le projet : progrès des années 1990.....	12
II. La mise en projet : une nécessité existentielle ?	13
1. Le projet liberté.....	14
2. Le projet anticipation	15
3. Le projet et la réalité.....	16
4. Le projet : une complexité interactive.....	19
III. Le projet : pour un groupe de personnes ?	21
1. Projet et management.....	21
2. Projet pédagogique et travail d'équipe.....	22
2.1. L'apparition du travail d'équipe à l'école	22
2.2. Les structures de concertations formelles.....	23
- Le conseil d'école	23
- Le conseil des maîtres.....	24
- Le conseil de cycle	24
2.3. La place des rencontres informelles.....	24

Chapitre 2 Le projet à l'école : cadre législatif et pédagogique enjeux et dérives 26

I. Cadre législatif du projet à l'école.....	26
1. Loi Haby de 1975.....	26
2. Création des Z.E.P en 1981.....	27
3. Les lois d'orientation à l'origine du projet d'école.....	27
3.1. La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.....	27
3.2. La circulaire du 15 février 1990.....	28
4. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005	29
5. Les instructions officielles de 2008.....	30
II. À l'école : projet ou projet.....	32
1. La pédagogie du projet : une culture pédagogique.....	32
1.1. L'apparition des méthodes actives en pédagogie	32
1.2. Les modèles pédagogiques de l'Éducation Nouvelle.....	33
1.3. La pédagogie du projet : inscrite dans cette culture active	34
2. Projet d'école, une obligation ?.....	36
3. Projet de classe : une liberté d'action	36
III. À l'école : projet et projet	37
1. Projet de classe et pédagogie du projet.....	37
2. Projet de classe et projet d'école	38
IV. Les enjeux de l'école dans les années 2010, peut-on échapper au projet ?	40
1. La société et la concurrence internationale	40
2. En France, quels apprentissages pour quelles compétences ?	41

3. Vers une « pédagogie culturelle » ?	43
V. Des dérives avérées du projet de classe	44
1. Le projet : flatteur de l'ego	44
2. Le projet pour sa finalité	44
3. Tout est-il projet ?	45
4. Le projet à tout prix	46
2.5 Le projet utopie	46
Chapitre 3 Revue de questions.....	47
I. Questions autour de l'élaboration d'un projet à l'école : « par quel bout le prendre » ?	47
1. Un mécanisme du « bas vers le haut » plutôt que du « haut vers le bas » ?	47
2. Un mécanisme d'une à plusieurs classes ?	48
2.1. Un accord à plusieurs autour de la tâche ?	49
2.2. Un accord à plusieurs autour de l'intérêt des élèves ?	49
2.3. Un accord à plusieurs favorisé par les relations entre les enseignants ?	50
II. Le sujet d'étude : une question de relations entre les enseignants ?	50
1. L'individualisme enseignant ?	51
2. La question interrogée serait celle des relations entre enseignants	51
III. Une thèse recentrée autour de la question de l'influence sociale.....	54
1. Questions sur le processus d'influence autour du projet de classe.....	57
2. Questions sur les profils de personnes dans ce processus d'influence	57
3. Questions sur le contexte de l'influence.....	58
IV. Intérêt synthétique du sujet.....	59
V. Récapitulatif du questionnement	61

DEUXIÈME PARTIE

ANCRAGE THÉORIQUE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

L'INFLUENCE SOCIALE

Présentation de la psychologie sociale.....	63
Chapitre 4 La vie d'un groupe : contexte de l'influence	65
I. Le groupe, un fonctionnement collectif.....	65
II. Le groupe et le « sentiment de dépendance ».....	66
III. Le groupe et la « conformité supérieure à soi ».....	66
IV. « Groupe d'appartenance » et « groupe de référence »	67
V. Le positionnement des membres d'un groupe	68
1. Leader ou rejeté ?	68
2. L'adaptation au groupe.....	69
VI. Le travail d'équipe ?	69
Chapitre 5 L'influence sociale.....	71
I. Définitions	71
II. Une influence inconsciente	71
III. Influence extérieure.....	72
IV. Influence par la représentation sociale	73
V. Influence réciproque	73
Chapitre 6 L'influence majoritaire selon le modèle fonctionnaliste	75
I. Le principe : axe d'analyse par la majorité	75
II. La quête de consensus.....	75
III. La normalisation (Sherif, 1935)	76
1. La « désirabilité sociale »	77

2. La norme sociale	78
2.1. Norme contre innovation ?	78
2.2. Norme d'objectivité	79
2.3. Norme de préférence	80
2.4. Norme d'originalité	81
IV. La conformité (Asch, 1951)	81
V. La soumission à l'autorité (Milgram, 1961)	82
Chapitre 7 Les limites de l'influence majoritaire	85
I. La pression vers la conformité	85
II. L'Effet Janis (1972)	86
Chapitre 8 L'influence minoritaire selon le modèle génétique	88
I. Un modèle ternaire des relations	88
II. Qu'est-ce qui pousse à accepter une influence ou à résister ?	90
III. Influence latente et influence manifeste	91
IV. Conflit et compétence	93
V. Le conflit dans l'influence minoritaire	95
Chapitre 9 La Théorie de l'Élaboration du Conflit	97
Des tâches d'influence	98
I. Les tâches d'aptitudes ou TAP	99
II. Les tâches d'opinion ou TOP	100
III. Les tâches objectives non ambiguës ou TONA	101
IV. Les tâches non impliquantes ou TANI	101
Chapitre 10 Les comportements qui influencent	102
I. La consistance	102
II L'autonomie	103
III. L'investissement	104
IV. La rigidité	104
V. L'équité	104
Chapitre 11 Les phénomènes de leadership	106
I. Les styles de leadership en psychologie sociale	107
1. Le leadership autoritaire	107
2. Le leadership démocratique	107
3. Le leadership laisser-faire	108
4. Leadership et climats de groupe	108
II. Le « leadership distribué »	108

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Chapitre 12 Hypothèses	110
I. Présentation des hypothèses	110
II. Récapitulatif lexical	112
1. « Projet d'école institué »	112
2. « Projet d'école instituant »	113
2.1. « Vrai projet »	113
2.2. « Pseudo-projet »	114
III. Schéma récapitulatif des hypothèses	115

Chapitre 13	Présentation de la méthodologie de recherche.....	117
I.	Étape 1, la pré-enquête par entretiens	119
1.	Choix de l'entretien exploratoire.....	119
2.	Conditions de l'entretien.....	119
2.1.	La situation du sujet	120
2.2.	Le lieu.....	120
2.3.	Le moment.....	120
2.4.	Le sujet de l'entretien	121
2.5.	Les modalités de l'entretien	121
3.	Guide d'entretien.....	121
3.1.	Thèmes de l'entretien	122
3.2.	Fondement des questions de l'entretien	124
II.	Étape 2, le test du questionnaire	125
1.	Questionnaire test.....	125
2.	Critique du questionnaire test.....	127
III.	Étape 3, l'étude quantitative par questionnaires.....	129
1.	Première partie	129
2.	Deuxième partie.....	130
3.	Troisième partie	132
4.	Passation du questionnaire.....	134
4.1.	Le moment.....	134
4.2.	Le Lieu	134
4.3.	Les modalités.....	135
IV.	Étape 4, l'étude qualitative par entretiens	136
1.	Élaboration du guide d'entretien	137
2.	Modalités de passation des entretiens.....	142
V.	Étape 5, croisement des données	142
Chapitre 14	Présentation de la population enquêtée.....	145
I.	Échantillon de l'étude préalable	145
II.	Modification de l'échantillon exploratoire	146
1.	Caractéristiques personnelles.....	148
2.	Culture de l'enseignant par rapport à la profession	149
3.	Expérience professionnelle.....	149
4.	Situation de l'enseignant par rapport à sa classe et à l'école	151
5.	Tableau synoptique de l'échantillon exploratoire	154
III.	Constitution de l'échantillon pour l'étude quantitative par questionnaires.....	156
1.	Premier échantillon.....	156
2.	Deuxième échantillon.....	159
3.	Troisième échantillon.....	161
4.	Synthèse de l'échantillon pour l'enquête par questionnaires.....	162
4.1.	Le critère de taille des écoles.....	164
4.2.	Le milieu géographique de l'échantillon.....	167
4.3.	Le milieu socio-culturel de l'échantillon.....	168
IV.	Échantillon de l'étude qualitative par entretiens.....	169
Chapitre 15	Enquête préalable par entretiens exploratoires	171
I.	Recueil du contenu des données de l'enquête préalable par entretiens exploratoires.....	171
1.	L'enseignant E1	172
1.1.	Une approche du projet à plusieurs.....	172
1.2.	La place des échanges, de la communication.....	173
1.3.	Une influence basée sur les compétences et la convivialité.....	173
1.4.	La symétrie des relations, la réciprocité des influences	174
1.5.	L'entente professionnelle et plus.....	175
1.6.	La protection contre tout déviant.....	176
2.	L'enseignant E2	176
2.1.	Plusieurs projets à distinguer	177

2.2. L'adhésion au projet des autres, E2 influencée active.....	177
2.3. L'admiration pour des personnes influentes.....	178
2.4. La recherche de consensus.....	179
2.5. La forte quête d'influences énergisantes.....	179
- L'influence pédagogique.....	179
- L'influence humaine.....	180
- L'influence matérielle.....	180
3. L'enseignant E3.....	181
3.1. Des projets sans contrainte, une pédagogie naturelle pour le sens.....	181
3.2. La sensibilité à la compétence.....	182
3.3. La recherche d'une stimulation par les autres.....	183
3.4. L'interaction en question.....	183
- Une interaction sous contrôle de la bonne entente.....	183
- Une relation « gagnant-gagnant ».....	184
3.5. La question de la taille de l'école.....	184
4. L'enseignant E4.....	185
4.1. Des projets de classe.....	185
4.2. La personnalisation des relations.....	186
4.3. Le projet comme véritable engagement.....	186
- Engagement pour les enfants.....	187
- Engagement personnel.....	187
- Engagement pédagogique.....	187
4.4. Le projet coûte que coûte.....	188
4.5. Influençante potentielle.....	189
4.6. La solitude dans l'engagement.....	189
5. L'enseignant E5.....	190
5.1. Un projet de classe sans projet d'école.....	190
5.2. Un investissement pour la classe.....	191
- Des ressources personnelles.....	191
- Des difficultés matérielles présentes mais assumées.....	192
5.3. La quête de consensus.....	192
5.4. L'influence reste potentielle.....	193
6. L'enseignant E6.....	194
6.1. Le projet idéal d'une école.....	194
6.2. La classe happée par le projet d'école.....	194
6.3. Le consensus dans l'équipe.....	195
6.4. Les interactions entre classes.....	195
6.5. Une relation influençante-influencée.....	196
6.6. L'influence de la directrice.....	196
7. L'enseignant E7.....	197
7.1. Une hostilité aux projets.....	197
7.2. La raison de l'ancienneté.....	199
7.3. L'argument du risque.....	199
7.4. Réalisme contre innovation.....	200
- Une difficulté qui tient du dérangement occasionné par des réunions de concertation... 200	
- Un conflit entre la formation des jeunes enseignants et la réalité d'une classe..... 200	
7.5. Une communication réduite.....	201
7.6. Des échanges déçus.....	201
7.7. Du conformisme passif.....	202
7.8. L'influence culturelle.....	203
8. L'enseignant E8.....	203
8.1. Un contexte ambivalent.....	203
- Des facilitateurs de projet.....	203
- Des freins structurels au projet.....	204
8.2. Une communication réduite.....	205
8.3. Un échange à deux.....	206
8.4. Des projets pour la classe surtout.....	206
8.5. Non influente ouverte à l'influence.....	208
II. Résultats de l'étude exploratoire.....	209

1. Analyse thématique des entretiens, analyse des données	209
1.1. La spontanéité révélatrice de certains mots	209
- Le terme « projet »	209
- Le terme « interaction »	210
- Le terme « engagement »/« engagé »	211
- Le terme « conflits »	211
1.2. Les modes d'action vis-à-vis du projet	211
- Les initiateurs de projet	212
- Les suiveurs de projets	212
1.3. Les relations d'influence	212
- Les individualités	212
- Les enseignants en attente d'influence	213
- Les enseignants en interaction	215
2. Catégorisation des résultats exploratoires au regard de notre objet d'étude	216
2.1. Les engagés	217
2.2. Les réticents	218
2.3. Les pragmatiques	219
2.4. Les idéalistes	220
2.5. Les influençants-influencés	221
2.6. Les influencés-influénçants	222
3. Des éléments qui renforcent la définition des profils	222
3.1. Le mode langagier selon les profils	222
3.2. Un choix de thèmes de projets qui renforce les profils	228
III. Analyse des résultats de l'enquête préalable	228
1. Confrontation avec les hypothèses	228
2. Les résultats face aux données structurelles	230
3. Nos résultats et les styles de comportement qui influencent	232
4. Les résultats et les normes sociales	233
5. Les résultats et les modalités d'influence	234
6. Les résultats et la Théorie de l'Élaboration du Conflit	235
7. Conclusion de l'enquête préalable	238

Chapitre 16 Étude approfondie, analyse mixte par croisement des données

quantitatives et qualitatives	240
I. Taux de retour des questionnaires	240
1. Une incidence relative des modalités de passation du questionnaire	241
2. Une corrélation relative entre questionnaires et entretiens	243
II. Vérification du support d'étude, le projet, pour la psychologie sociale	247
1. Une pratique avérée du projet	247
2. Une pratique évolutive du projet	250
3. Des enjeux de changement centrés sur la classe	253
III. Description du processus de projet pour une classe	255
1. Une ramification institutionnelle froide de l'école à la classe	255
2. Une modération consensuelle de l'institué à l'instituant	257
3. L'instituant centré sur la classe	258
IV. Fondements des mécanismes du projet instituant	259
1. La personnalisation de la pratique pour la classe	259
2. Le libre choix	261
V. Des projets, en particulier	262
1. Analyse quantitative des projets de classe	262
2. Analyse qualitative des projets de classe	265
2.1. Des « vrais projets »	266
- L'interdisciplinarité	266
- Une finalité	266
2.2. Des « pseudo-projets »	267
- Des activités ludiques	267
- Une philosophie	268
2.3. Les sorties scolaires et partenariats	268

VI. La conduite de projet, foyer d'interactions sociales	270
1. Analyse des types d'interactions pratiquées.....	270
1.1. Un fonctionnement le plus souvent mixte : seul et à plusieurs	270
1.2. Des minorités différentes.....	273
2. Analyse des types d'interactions recherchées par les enseignants.....	274
2.1. Une majorité de « sociaux » du projet.....	275
2.2. Une minorité de « solitaires » du projet.....	275
- Une solitude choisie.....	275
- Une solitude imposée par le contexte école.....	276
VII. Les raisons de l'interaction ou de la solitude	277
1. Des envies de stimulation pour les associés du projet	277
1.1. Plus d'idées à plusieurs.....	278
1.2. La motivation du groupe	278
1.3. Des raisons secondaires.....	278
2. Des envies de liberté pour les solitaires du projet	279
2.1. La liberté permet la facilité.....	280
2.2. La liberté permet le gain de temps.....	280
VIII. Des phénomènes d'influence sociale ?.....	282
1. Une influence professionnelle	284
2. Une influence personnelle.....	286
2.1. La performance.....	286
2.2. La créativité.....	287
2.3. Le maintien de la motivation	287
IX. Explication des mécanismes d'influence.....	288
1. Des interactions majoritairement réciproques entre les enseignants.....	288
2. À l'origine de la réciprocité, un initiateur et des suiveurs.....	291
3. Une influence indirecte qui peut aller jusqu'à la propagation école.....	294
4. Des initiateurs, influençants indirects	295
5. Des influencés suiveurs ou initiateurs.....	297
6. Des initiateurs déçus, en station classe	299
X. Les composantes des interactions sociales	303
1. Recueil des données, caractéristiques des enseignants	303
2. Recueil des données, caractéristiques du collègue idéal	306
3. La communication.....	311
4. L'expérience.....	313
5. La motivation	313
6. L'entente.....	314
6.1. L'entente personnelle	315
6.2. L'entente professionnelle.....	316
7. Les valeurs.....	317
8. L'engagement.....	318
9. La compétence.....	320
10. L'innovation en marge.....	321
XI. Décryptage de mécanismes d'écoles.....	322
1. Cas de l'école V	322
1.1. Une influence verticale du leader statutaire.....	322
1.2. Une cohésion de groupe apparemment inconditionnelle	323
1.3. Une imposition mal vécue par la moitié	324
1.4. Un consensus sur l'entente personnelle	325
1.5. Un creux pédagogique	325
1.6. Un schéma paradoxal de l'idéal relationnel	327
- Laisser choisir tout en menant	327
- Le degré de liberté.....	328
- Le respect de tous.....	328
- L'entente professionnelle.....	328
- Les enseignants ressources.....	329
- L'échec de la verticalité, la nécessité de l'horizontalité	329
2. Cas de l'école B	330
2.1. Un positionnement de leader virtuel	330

2.2. Des initiatives venues des enseignants	330
2.3. Une influence horizontale limitée	331
2.4. La question de l'investissement des collègues.....	332
2.5. La déception d'une influence incomplète.....	333
3. Cas de l'école G	334
3.1. Une directrice, enseignante modèle	334
3.2. Une facilitatrice de communication	335
4. Cas de l'école W	337
4.1. Une minorité active.....	337
4.2. Une communication réduite à la parole normative	338
4.3. Un conflit de leadership	338
5. Conclusions sur les cas d'école.....	340
Chapitre 17 Résultats et discussion.....	341
I. Rappel de l'étude, question de départ et problématique.....	341
1. Ancrage en psychologie sociale.....	342
2. La question du projet à l'école	343
II. Rappel des hypothèses.....	344
III. Rappel de la méthodologie de recherche	346
IV. Discussion des résultats.....	347
1. Des influences minoritaires ?.....	349
2. Le conflit social.....	351
3. L'engagement.....	354
4. L'effet de groupe	355
5. Des influences majoritaires ?	357
6. Des influences réciproques latentes	358
7. Le leadership	359
V. Modélisation	363
VI. Perspectives	367
CONCLUSION.....	368
BIBLIOGRAPHIE	371
TABLE DES SCHÉMAS.....	386
TABLE DES TABLEAUX.....	388
TABLE DES GRAPHIQUES	390
TABLE DES MATIÈRES.....	391

THÈSE pour le
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX
Ecole doctorale SP2 : Sociétés, Politique, Santé publique
Mention Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 19 décembre 2014

Par Lucile Boncompain

**LA PROPAGATION DU PROJET DE CLASSE
AU SEIN DE L'ÉCOLE PRIMAIRE :
UNE QUESTION D'INFLUENCES SOCIALES ENTRE ENSEIGNANTS ?**

ANNEXES

Sous la direction du Professeur Alain BAUDRIT

Membres du Jury

M. Jean-Pierre BOUTINET, Professeur Émérite des Universités, Université Catholique de l'Ouest (Rapporteur).

M. Franc MORANDI, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Président du jury).

M. Romuald NORMAND, Professeur des Universités, Université de Strasbourg (Rapporteur).

M. Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Directeur de thèse).

TABLE DE MATIÈRES

1. TRAVAIL SUR LE QUESTIONNAIRE

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE TEST	4
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE DEFINITIF	7
ANNEXE 3 - LETTRE ADRESSEE AUX ECOLES AVEC LE QUESTIONNAIRE DEFINITIF	9

2. RESULTATS DE LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE ECOLE PAR ECOLE

ANNEXE 4 - ÉCHANTILLON D'ÉCOLES	10
ANNEXE 5 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE A	11
ANNEXE 6 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE B	15
ANNEXE 7 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE C	19
ANNEXE 8 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE D	23
ANNEXE 9 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE E	27
ANNEXE 10 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE F	31
ANNEXE 11 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE G	35
ANNEXE 12 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE H	39
ANNEXE 13 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE I	43
ANNEXE 14 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE J	47
ANNEXE 15 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE K	51
ANNEXE 16 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE L	54
ANNEXE 17 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE M	57
ANNEXE 18 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE N	61
ANNEXE 19 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE O	64
ANNEXE 20 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE P	67
ANNEXE 21 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE Q	71
ANNEXE 22 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE R	75
ANNEXE 23 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE S	78
ANNEXE 24 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE T	82
ANNEXE 25 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE U	86
ANNEXE 26 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE V	90
ANNEXE 27 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE W	95
ANNEXE 28 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE X	99
ANNEXE 29 - RESULTATS POUR L'ÉCOLE Y	103
ANNEXE 30 - RESULTATS POUR LES ÉLECTRONS LIBRES	106

3. ENTRETIENS EXPLORATOIRES DE L'ÉTUDE PRÉALABLE

ANNEXE 31 - FICHE D'IDENTITÉ DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES	111
ANNEXE 32 - ENTRETIEN AVEC E1	112
ANNEXE 33 - ENTRETIEN AVEC E2	121
ANNEXE 34 - ENTRETIEN AVEC E3	131
ANNEXE 35 - ENTRETIEN AVEC E4	138
ANNEXE 36 - ENTRETIEN AVEC E5	149
ANNEXE 37 - ENTRETIEN AVEC E6	157
ANNEXE 38 - ENTRETIEN AVEC E7	162
ANNEXE 39 - ENTRETIEN AVEC E8	179

4. ENTRETIENS DE L'ETUDE APPROFONDIE

ANNEXE 40 - ENTRETIEN AVEC M1.....	192
ANNEXE 41 - ENTRETIEN AVEC N1	206
ANNEXE 42 - ENTRETIEN AVEC S1	215
ANNEXE 43 - ENTRETIEN AVEC R1.....	222
ANNEXE 44 - ENTRETIEN AVEC G1.....	227
ANNEXE 45 - ENTRETIEN AVEC G2.....	233
ANNEXE 46 - ENTRETIEN AVEC B1.....	240
ANNEXE 47 - ENTRETIEN AVEC B2.....	250
ANNEXE 48 - ENTRETIEN AVEC B3.....	256
ANNEXE 49 - ENTRETIEN AVEC W1	262
ANNEXE 50 - ENTRETIEN AVEC W2	268
ANNEXE 51 - ENTRETIEN AVEC W3.....	273
ANNEXE 52 - ENTRETIEN AVEC V1.....	278
ANNEXE 53 - ENTRETIEN AVEC V2.....	285
ANNEXE 54 - ENTRETIEN AVEC V3.....	292
ANNEXE 55 - ENTRETIEN AVEC V4.....	297
ANNEXE 56 - ENTRETIEN AVEC V5.....	303
ANNEXE 57 - ENTRETIEN AVEC V6.....	309
ANNEXE 58 - ENTRETIEN AVEC V7.....	311
ANNEXE 59 - ENTRETIEN AVEC V8.....	314

1.

1. Travail sur le questionnaire

Annexe 2 - Questionnaire test

Profil	
J'enseigne en :	(classe)
J'enseigne dans cette classe depuis :	ans.
J'enseigne dans cette école depuis :	ans
Je suis enseignant(e) depuis :	ans
Je suis directeur(rice) dans l'école :	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Je suis directeur (trice) depuis :	ans
Age :	ans
Formation, diplômes :	
Centre de formation initiale au métier de professeur des écoles :	
Profession des parents :	

1- Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

- ☐ Pas de projet
- ☐ Plusieurs par an
- ☐ Un par an
- ☐ Un tous les deux ans
- ☐ Moins

2- Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

- ☐ oui, pourquoi ?
- ☐ non, qu'est-ce qui vous a fait changer ?.....

3- Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

.....
.....

4- Est-ce que c'est (ce sont) un (des) projet(s) :

- ☐ liés au projet d'école
- ☐ propres à votre classe
- ☐ entre plusieurs classes de l'école

5- Préférez-vous mener seul(e) un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

- ☐ Seul (e)
- ☐ En association

6- Pourquoi ?

.....
.....
.....

7- Si vous aviez besoin de ressources pour votre projet de classe, vers qui vous tourneriez-vous à l'école ?

.....
.....

8- Pour quelles raisons ?

.....
.....

9- Avez qui souhaiteriez-vous vous associer ou coopérer pour un projet, dans l'école ?

.....

10- La personne avec laquelle vous souhaiteriez vous associer, vous la choisiriez :

- ☐ Parce qu'elle a des connaissances en la matière
- ☐ Parce qu'elle est compétente pédagogiquement
- ☐ Parce qu'elle est sympathique
- ☐ Parce que vous pouvez la rencontrer facilement en dehors de la classe
- ☐ Parce qu'elle travaille dans une classe de même niveau que vous ou une niveau juste avant ou juste après le vôtre
- ☐ Autres :.....

11- À votre avis, qui, dans l'école, souhaiterait s'associer ou coopérer avec vous pour un projet ?

.....

12- Pour quelle raison pensez-vous que l'on se tournerait vers vous ? Que pouvez-vous apporter à vos collègues ?

.....
.....

13- Cette situation s'est-elle déjà produite ? Pourriez-vous en parler.

.....
.....

14- Si vous avez travaillé sur un projet initié par un(e) autre enseignant(e), qui était à l'initiative de ce projet ?

.....

15- Pour quelle raison vous êtes-vous associé(e) à ce projet ?

.....

16- Si vous deviez recommencer, pensez-vous que vous renouveleriez cette collaboration ?

.....

17- En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

.....

Merci de nous communiquer votre numéro de téléphone pour un éventuel entretien :

.....

TOUTE INFORMATION DELIVREE DANS CE QUESTIONNAIRE DEMEURE CONFIDENTIELLE

Annexe 3 - Questionnaire définitif

Profil
J'enseigne en : (classe)
J'enseigne dans cette classe depuis : ans
J'enseigne dans cette école depuis : ans
Je suis enseignant(e) depuis : ans
Je suis directeur(rice) dans l'école : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Je suis directeur (trice) depuis : ans
Age : ans
Formation, diplômes :
Centre de formation initiale au métier de professeur des écoles :
Profession des parents :

1- Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

- ☐ Pas de projet
- ☐ Plusieurs par an
- ☐ Un par an
- ☐ Un tous les deux ans
- ☐ Moins

2- Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

- ☐ oui, pourquoi ?
- ☐ non, qu'est-ce qui vous a fait changer ?.....

3- Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

4- Est-ce que c'est (ce sont) un (des) projet(s) :

- ☐ liés au projet d'école
- ☐ propres à votre classe
- ☐ entre plusieurs classes de l'école

5- Préférez-vous mener seul(e) un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

- ☐ Seul (e)
- ☐ En association

6- Pourquoi ?

.....

.....

7- Si vous deviez être associé (e) sur un projet, pensez-vous que :

- ☐ C'est vous qui auriez fait la démarche de proposer ce partenariat
- ☐ C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé
- ☐ L'idée serait venue de vous deux

8- Et en quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

.....

.....

.....

9- Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

Cette année 2011/2012:

1- Avez-vous un projet de classe particulier ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

2- Si oui, lequel ?

3- Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4- Si oui, laquelle ? et pourquoi ?

5- Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt :(un seul choix possible)

- ☐ Compétente(e)
- ☐ Expérimenté(e)
- ☐ Communicatif(ve)
- ☐ Démotivé(e)
- ☐ Autre :

Merci de nous communiquer votre numéro de téléphone pour un éventuel entretien :

.....

TOUTE INFORMATION DELIVREE DANS CE QUESTIONNAIRE DEMEURE CONFIDENTIELLE

Annexe 4 - Lettre adressée aux écoles avec le questionnaire définitif

Madame, Monsieur

Je prépare une thèse en Sciences de l'Éducation à l'Université de Bordeaux 2, sous la direction du Professeur Alain Baudrit, et me permets de vous contacter sur les conseils de Monsieur L., Inspecteur Académique, que j'ai eu le plaisir de rencontrer en fin d'année dernière.

La qualité scientifique de ma recherche en thèse repose sur des questionnaires passés auprès d'enseignants d'écoles primaires de Gironde. Ce questionnaire, dont je garantis l'anonymat, porte sur le fonctionnement des équipes pédagogiques dans les établissements scolaires. Il est volontairement bref car je sais que les journées des enseignants sont très chargées. Il peut donc être rempli en quelques minutes. Monsieur L. m'a assurée de l'accueil favorable que vous pourriez me réserver. Aussi, je vous téléphonerai dans les jours qui viennent afin d'en discuter de vive voix.

En vous assurant de mes plus cordiales salutations.

Lucile Katz

2. Résultats de la passation du questionnaire école par école

Annexe 5 - Échantillon d'écoles

Code école	Caractéristiques de l'école	Nombre d'enseignants
A	Taille moyenne, milieu urbain favorisé, équipe <i>a priori</i> moteur	12
B	Petite taille, milieu urbain ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	7
C	Grande taille, milieu rural ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	14
D	Taille moyenne, milieu rural ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	12
E	Petite taille, milieu rural ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	8
F	Petite taille, milieu urbain ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	3
G	Taille moyenne, milieu urbain ordinaire, initiatives <i>a priori</i> isolées	9
H	Petite taille, milieu urbain ordinaire, initiatives <i>a priori</i> isolées	6
I	Grande taille, milieu rural ordinaire, initiatives <i>a priori</i> isolées	16
J	Petite taille, milieu rural ordinaire, initiatives <i>a priori</i> isolées	7
K	Petite taille, milieu rural difficile, initiatives <i>a priori</i> isolées	1
L	Petite taille, milieu rural ordinaire, initiatives <i>a priori</i> isolées	4
M	Grande taille, milieu urbain ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	20
N	Petite taille, milieu urbain ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	7
O	Petite taille, milieu urbain ordinaire, équipe <i>a priori</i> moteur	8
P	Petite taille, milieu urbain difficile	8
Q	Grande taille, milieu urbain ordinaire	14
R	Petite taille, milieu urbain difficile	6
S	Grande taille, milieu urbain favorisé	14
T	Petite taille, milieu péri-urbain ordinaire	7
U	Petite taille, milieu urbain difficile	6
V	Grande taille, milieu urbain favorisé	18
W	Grande taille, milieu urbain favorisé	16
X	Grande taille, milieu péri-urbain ordinaire	14
Y	Petite taille, milieu urbain difficile	9
Z	Taille moyenne, milieu urbain difficile, équipe <i>a priori</i> moteur	10
Z1	Petite taille, milieu péri-urbain difficile, équipe <i>a priori</i> moteur	7
Z2	Petite taille, milieu rural difficile, initiatives <i>a priori</i> isolées	3
Z3	Petite taille, milieu rural difficile	4
Z4	Petite taille, milieu péri-urbain favorisé	4
Z5	Taille moyenne, milieu urbain ordinaire	13

Annexe 6 - Résultats pour l'école A

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	9	2	0	0	11

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
8	2	1	11

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	7	question de niveau de classe	0
enrichissement de l'année scolaire	1	manque d'expérience	1
TOTAL	8	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	6	4	1	11

Nature des projets	
sorties scolaires	5
projet EPS	3
projet Art	11
projet maths	3
projet français	7
salon du livre	1
projet science	4
projet interdisciplinaire	1
histoire	5
projets avec partenaires extérieurs	10

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école (C)	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	4	3	0	1	0	3	11

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
2	8	1	11

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
gestion du temps	2
envies différentes des autres	1
plus facile à gérer	1

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	5
échange/mutualisation des idées	5
partage du travail / organisation	2
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	1	9	0	0	11

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
1	9	1	11

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	3
		plus de performance ou d'audace	1
		renouveler les idées	2
		ne pas se sentir isolé, motivation	3
		pousse à mieux gérer son temps	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
« dynamique »	2
« communicative »	1
« volontaire »	2
« impliquée »	5
TOTAL	10
COMPÉTENCES	
« compétente »	1
« niveau de classe proche »	1
« thème abordé »	1
« organisé »	2
« simple »	1
TOTAL	6
VALEURS	
« ouvert »	6
TOTAL	6
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
10	1	0	11

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
10	0	1
pourcentage/total	0,00%	10,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
9	1	10

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
6	2	0	1	0	0	9

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
1	2	5	0	3	0	11

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
volontaire	1	hésitant	0
motivée	1	inexpérimenté	0
impliquée	1	"gère au mieux", tolérante	0
TOTAL	3	TOTAL	0

Annexe 7 - Résultats pour l'école B

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	0	0	0	3

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
3	0	0	3

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	2		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		0
TOTAL	4	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	2	1	3

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	3
projet EPS	2
projet Art	3
projet maths	3
projet français	6
correspondance scolaire	1
projet science	3
projet citoyen	2
histoire	1
échanges avec d'autres classes	1
projets avec partenaires extérieurs	2

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école (C)	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	3	3

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	3	0	3

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	2
échange/mutualisation des idées	2
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R.	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	1	1	0	0	3

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R.	TOTAL
1	0	2	3

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
pédagogie du projet depuis le début	1	mieux cerner les élèves	0

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« motivée »	1
« investie »	1
TOTAL	2
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
« ouvert »	1
« sens de l'échange »	1
TOTAL	2
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
« artistique »	1
TOTAL	2

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
3	0	0	3

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
3	0	3
pourcentage/total	0,00%	100,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
3	0	3

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	2	1	0	3

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
2	0	0	1	0	0	3

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	2	1	0	0	0	3

Annexe 8 - Résultats pour l'école C

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	2	1	0	0	3

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
2	1	0	3

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	0	question de niveau de classe	1
enrichissement de l'année scolaire	1	manque d'expérience	0
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		
opportunités	1		
TOTAL	3	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	1	1	3

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	2
projet EPS	1
projet Art	3
projet français	3
salon du livre	1
projet science	2
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	1	0	0	0	0	2	3

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	3	0	3

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	3
échange/mutualisation des idées	1
échanges entre classes	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
0	0	1	2	0	3

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
1	1	1	3

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« communicative »	1
TOTAL	1
COMPÉTENCES	
« disponible »	1
TOTAL	1
VALEURS	
« sens du partage »	1
« ouvert »	1
« généreux »	1
TOTAL	3
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
2	1	0	3

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
2	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
2	0	2

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	1	1	0	2

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	1	0	1	0	0	2

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	2	1	0	0	3

Annexe 9 - Résultats pour l'école D

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	1	0	0	0	1

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
0	1	0	1

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
opportunités	1		
TOTAL	1	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	0	1

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet Art	1
projet français	3
projet science	1
projet interdisciplinaire	1
échanges avec d'autres classes	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école (C)	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	1	1

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	1	0	1

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réiproque			
0	0	1	0	0	1

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	0	1

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	1
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
TOTAL	0
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	1
TOTAL	1
VALEURS	
« ouvert »	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
0	1	0	1

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
1	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
0	0	0

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle
	0	0	0

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affini té
0	0	0	0	0

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	0	0	0	1	1

Annexe 10 - Résultats pour l'école E

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	4	2	0	0	6

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	2	0	6

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
dynamique d'équipe école	0	manque de temps	1
enrichissement de l'année scolaire	1	manque d'expérience	1
opportunités	1		
TOTAL	2	TOTAL	2

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	5	1	0	6

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	3
projet Art	1
projet maths	1
projet français	6
projet science	6
projet interdisciplinaire	2
projet citoyen	2
histoire	1
échanges avec d'autres classes	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	1	1	1	0	3	6

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	5	1	6

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que :

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
2	1	3	0	0	6

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	5	1	6

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	3
		plus de performance ou d'audace	1
		pousse à mieux gérer son temps	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
« communicative »	1
« entreprenante »	1
« volontaire »	4
TOTAL	6
COMPÉTENCES	
« organisé »	1
« travailleuse »	1
« pertinente »	2
TOTAL	4
VALEURS	
TOTAL	0
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0
N.R	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
6	0	0	6

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
6	0	1
pourcentage/total	0,00%	16,67%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	2	6

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	0	4	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	3	0	1	0	0	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
2	0	4	0	0	0	6

Annexe 11 - Résultats pour l'école F

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	0	0	0	3

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
2	1	0	3

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
dynamique d'équipe école	1	manque de temps	0
pour le groupe classe, motivation	1	question de niveau de classe	0
enrichissement de l'année scolaire	1	manque d'expérience	0
TOTAL	3	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	2	1	0	3

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	1
projet EPS	1
projet Art	4
projet français	4
correspondance scolaire	1
projet science	3
projet interdisciplinaire	2
échanges avec d'autres classes	1
projets avec partenaires extérieurs	3

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	1	0	1	1	3

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	2	1	3

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	1

Pourquoi en association ?	
selon le projet	1
volonté de dynamiser l'équipe : DIRECTRICE	1
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	1	1	0	3

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	3	0	3

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	2
idées différentes des autres	0	éviter Les répétitions entre les classes	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
TOTAL	0
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
« ouvert »	2
« dans l'échange »	1
« esprit coopératif »	1
TOTAL	4
AFFECTIF	
« avec des affinités »	1
TOTAL	1
INNOVATION	
« novateur »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
3	0	0	3

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
3	3	0
pourcentage/total	100,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
3	0	3

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	1	0	1	1	3

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	3	0	0	3

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt :

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	1	0	2	0	3

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	2	inexpérimenté	0
TOTAL	0	TOTAL	0

Annexe 12 - Résultats pour l'école G

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	6	2	0	0	8

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
3	5	0	8

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	4	question de niveau de classe	1
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		
opportunités	2		
TOTAL	7	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	5	2	8

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	10
projet EPS	8
projet Art	6
projet français	9
salon du livre	3
projet science	9
projet interdisciplinaire	3
projet citoyen	4
échanges avec d'autres classes	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	3	2	3	8

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	6	1	8

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
liberté	1
gestion du temps	1

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	2
cohésion d'équipe	2
échange/mutualisation des idées	5
partage du travail / organisation	1
échanges entre classes	1
aller au bout du projet	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	1	5	1	0	8

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
1	6	1	8

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	4
		plus de performance ou d'audace	1
		renouveler les idées	1
		pousse à mieux gérer son temps	1
		fédère les élèves	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
« dynamique »	2
« motivée »	1
« communicative »	1
TOTAL	4
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	3
« fiable »	1
« ponctuelle »	1
« niveau de classe proche »	1
« objectifs comparables »	1
TOTAL	7
VALEURS	
« sens du partage »	1
« ouvert »	1
TOTAL	2
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1
N.R	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
8	0	0	8

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
8	2	1
pourcentage/total	25,00%	12,50%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
6	2	8

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	1	1	4	6

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
6	0	0	0	0	0	6

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
2	1	3	0	1	1	8

Quels "autres" qualificatifs :

+		-	
motivée	1	inexpérimenté	0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 13 - Résultats pour l'école H

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	1	0	1	0	2

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	1	0	2

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	2	question de niveau de classe	0
TOTAL	2	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	0	1	2

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	2
projet EPS	1
projet Art	3
projet français	2
correspondance scolaire	1
projet science	2
projet interdisciplinaire	2
projet citoyen	1
histoire	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	1	0	1	2

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
2	0	0	2

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
liberté	1
plus facile à gérer	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	1	0	0	2

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	1	2

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
		federe les élèves	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
TOTAL	0
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
« dans l'échange »	1
« ponctuelle »	1
TOTAL	2
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

N.R	1
-----	---

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
2	0	0	2

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
2	2	0
pourcentage/total	100,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	1	2

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
1	0	0	0	0	0	1

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	1	0	0	1	0	2

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
imaginative	0	méfiant sur cette pédagogie	1
TOTAL	0	TOTAL	1

Annexe 14 - Résultats pour l'école I

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	4	0	0	0	4

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	2	question de niveau de classe	0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		
TOTAL	4	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	3	4

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	1
projet EPS	0
projet Art	10
projet maths	1
projet français	12
correspondance scolaire	2
projet science	7
projet interdisciplinaire	6
projet citoyen	7
histoire	2
projets avec partenaires extérieurs	4

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	1	1	0	2	4

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	2	1	4

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
liberté	1

Pourquoi en association ?	
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	2
partage du travail / organisation	2
échanges entre classes	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	2	1	0	4

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
2	0	2	4

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« enthousiaste »	1
« motivée »	3
« impliquée »	1
TOTAL	5
COMPÉTENCES	
« adaptable »	1
TOTAL	1
VALEURS	
"tolérante"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
« drôle »	1
TOTAL	1
INNOVATION	
« créatif »	2
TOTAL	2

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
4	2	1
pourcentage/total	50,00%	25,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	0	4

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnel le	N.R	TOTAL
	2	0	0	2	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm	classe de mm	tout le cycle	toute	autre	N.R	TOTAL
--------------	--------------	---------------	-------	-------	-----	-------

niveau	cycle		l'école	classe/affinité		
4	0	0	0	0	0	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt :

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	1	3	0	0	0	4

Annexe 15 - Résultats pour l'école J

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	4	0	0	0	4

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	1	question de niveau de classe	0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		
TOTAL	3	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	2	1	4

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	3
projet Art	3
projet maths	2
projet français	7
correspondance scolaire	1
projet science	5
projet interdisciplinaire	1
projet citoyen	2
échanges avec d'autres classes	4
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école (C)	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
1	0	0	1	1	1	0	4

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	4	0	4

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	4
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1
partage du travail / organisation	1
s'épauler	1
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réiproque			
1	0	3	0	0	4

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	2	2	4

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
		mieux cerner les élèves	1
		plus de performance ou d'audace	1
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	2
		ne pas se sentir isolé	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	2
« investie »	1
« motivée »	1
TOTAL	4
COMPÉTENCES	
« disponible »	2
« souple »	2
TOTAL	4
VALEURS	
« ouvert »	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« curieux »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
4	0	2
pourcentage/total	0,00%	50,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	0	4

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	3	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
2	0	0	0	0	2	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	2	2	0	0	0	4

Annexe 16 - Résultats pour l'école K

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	1	0	0	0	1

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
0	1	0	1

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	0	question de niveau de classe	1
TOTAL	0	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	0	1

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	1
projet EPS	2
projet Art	1
projet maths	1
projet français	1
échanges avec d'autres classes	3

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	1	0	0	0	1

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	1	0	1

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que :

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réci-proque			
1	0	0	0	0	1

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	0	1

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
		plus de performance ou d'audace	1
		formation continue	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« enthousiaste »	1
TOTAL	1
COMPÉTENCES	
« disponible »	1
TOTAL	1
VALEURS	
TOTAL	0
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
1	0	1
pourcentage/total	0,00%	100,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	0	1

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	1	0	0	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	0	1	0	1

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	1	0	0	0	1

Annexe 17 - Résultats pour l'école L

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	0	1	0	0	1

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
enrichissement de l'année scolaire	1	manque d'expérience	0
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		
TOTAL	2	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	0	1	1

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet Art	1
projet maths	1
projet français	1
projet science	2
projet citoyen	2

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	1	1

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	0	1	1

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
niveau de classe	1

Pourquoi en association ?	
niveau de classe	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
0	0	0	1	0	1

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	0	1

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	1
« volontaire »	1
TOTAL	2
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
TOTAL	0
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
1	0	1
pourcentage/total	0,00%	100,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
0	1	1

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	TOTAL
	0	0	0	0

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	0	0	0	0

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	1	0	0	0	0	1

Annexe 18 - Résultats pour l'école M

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	1	0	0	4

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	3	question de niveau de classe	0
enrichissement de l'année scolaire	2	manque d'expérience	0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		
TOTAL	7	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	2	0	2	4

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet Art	7
projet maths	2
projet français	9
salon du livre	1
correspondance scolaire	1
projet science	2
projet interdisciplinaire	4
projet citoyen	3
échanges avec d'autres classes	2
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	1	0	0	1	2	4

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	4	0	4

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
liberté	1
envies différentes des autres	1

Pourquoi en association ?	
volonté de dynamiser l'équipe : DIRECTRICE	1
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	4
partage du travail / organisation	3
échanges entre classes	3
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
3	0	1	0	0	4

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	3	4

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	1
		renouveler les idées	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
"enthousiaste"	1
« motivée »	1
« sens de l'engagement »	1
TOTAL	3
COMPÉTENCES	
« à l'écoute des élèves »	1
« disponible »	1
« synthétique »	1
TOTAL	3
VALEURS	
"ouvert"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
4	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	0	4

Question 4 : Si oui, pourquoi

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	1	3	0	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	2	1	0	1	0	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	2	1	0	1	0	4

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
enthousiaste	1	fatiguée	0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 19 - Résultats pour l'école N

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	1	0	0	0	1

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	1		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		0
TOTAL	2	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	0	1

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	4
projet EPS	3
projet Art	1
projet français	3
projet science	3
projet interdisciplinaire	2

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	1	1

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	1	0	1

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
liberté	1

Pourquoi en association ?	
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	0	0	0	1

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	0	1	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
TOTAL	0
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
"ouvert"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
1	0	1
pourcentage/total	0,00%	100,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	0	1

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
1	0	0	0	0	0	1

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
1	0	0	0	0	0	1

Annexe 20 - Résultats pour l'école O

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	1	0	0	0	1

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	1		0
enrichissement de l'année scolaire	1		0
TOTAL	2	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	0	1

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet français	3
projet science	1
projet citoyen	1
échanges avec d'autres classes	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	1	0	0	0	0	1

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	1	0	1

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
0	0	1	0	0	1

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	0	1

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
"énergique"	1
TOTAL	1
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
"ouvert"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
1	0	0	1

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
1	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	0	1

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	1	0	0	1

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	1	0	0	0	0	1

Annexe 21 - Résultats pour l'école P

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	0	3	4	0	7

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	3	0	7

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	2
dynamique d'équipe école	1	manque de temps	1
pour le groupe classe, motivation	2	question de niveau de classe	1
enrichissement de l'année scolaire	1		0
opportunités	1		0
TOTAL	5	TOTAL	2

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	3	4	0	7

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	1
projet EPS	1
projet Art	2
projet français	4
projet science	9
projet interdisciplinaire	2
projet citoyen	5
histoire	2
échanges avec d'autres classes	1
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	2	1	3	0	0	1	7

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	4	2	7

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
gestion du temps	1

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	4
échange/mutualisation des idées	3
partage du travail / organisation	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
3	0	4	0	0	7

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	5	2	7

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
liberté, naturel	1	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	2
		plus de performance ou d'audace	1
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	1
		renouveler les idées	1
		ne pas se sentir isolé	1
		pousse à mieux gérer son temps	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
« dynamique »	1
« motivée »	1
TOTAL	2
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	1
« adaptable »	3
« avec des objectifs comparables »	1
TOTAL	5
VALEURS	
« ouvert »	1
« esprit coopératif »	1
« ponctuelle »	1
TOTAL	3
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0
N.R	2

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
7	0	0	7

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
7	0	1
pourcentage/total	0,00%	14,29%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	N.R	TOTAL
3	2	2	7

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	2	1	0	3

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	2	0	0	1	0	3

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	5	0	2	0	7

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
déterminée	1		
motivée	1	inexpérimenté	0
TOTAL	0	TOTAL	0

Annexe 22 - Résultats pour l'école Q

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	1	0	0	4

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
3	1	0	4

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	1	manque de temps	1
mode pédagogique, pour les apprentissages	2	question de niveau de classe	1
TOTAL	3	TOTAL	2

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	2	2	4

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	2
projet EPS	2
projet Art	7
projet français	11
projet science	6
projet interdisciplinaire	8
projet citoyen	3
histoire	2
échanges avec d'autres classes	3
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	1	0	0	1	0	2	4

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
2	0	2	4

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	1
liberté	1
niveau de classe	1
envies différentes des autres	2
plus facile à gérer	1

Pourquoi en association ?	
selon le projet	1
cohésion d'équipe	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R.	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	3	0	0	4

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R.	TOTAL
0	3	1	4

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
idées différentes des autres	1	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	2
		mieux cerner les élèves	2
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	1
		renouveler les idées	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
"dynamique"	2
"entrepreneante"	1
« motivée »	1
TOTAL	4
COMPÉTENCES	
« organisée »	1
TOTAL	1
VALEURS	
"ouvert"	2
TOTAL	2
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
4	1	0
pourcentage/total	25,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	0	4

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	2	0	1	1	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
2	0	1	0	1	0	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	2	0	1	1	4

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	1		0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 23 - Résultats pour l'école R

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	2	0	0	0	2

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	1	0	2

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	2
pour le groupe classe, motivation	1	question de niveau de classe	1
TOTAL	1	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	2	0	2

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	2
projet EPS	1
projet Art	2
projet français	3
projet science	1
histoire	3

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	2	2

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	1	0	2

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
	N.R

Pourquoi en association ?	
échange/mutualisation des idées	1
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réci-proque			
0	1	0	0	1	2

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	0	2	2

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
"dynamique"	2
"investie"	1
TOTAL	3
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
"tolérante"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
2	0	0	2

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
2	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	1	2

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	1	2

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	1	0	1	2

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	N.R	TOTAL
0	0	1	0	1	0	2

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
volontaire	1		0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 24 - Résultats pour l'école S

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	2	2	0	0	4

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
3	0	1	4

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	1		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		0
TOTAL	3	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	3	0	4

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	2
projet Art	1
projet français	6
projet science	1
projet interdisciplinaire	6
projet citoyen	3
échanges avec d'autres classes	2
projets avec partenaires extérieurs	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	2	0	0	1	0	1	4

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	2	1	4

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	1

Pourquoi en association ?	
selon le projet	1
motivation trouvée dans le travail d'équipe	2
échange/mutualisation des idées	2
s'épauler	1
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réci-proque			
1	0	2	1	0	4

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	2	2	4

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	2
	0	renouveler les idées	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
"motivée"	1
"travailleuse"	1
TOTAL	2
COMPÉTENCES	
« fiable »	1
« compétente »	1
TOTAL	2
VALEURS	
"sens du partage"	1
« ouvert »	1
« esprit coopératif »	1
TOTAL	3
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« artistique »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
4	0	0	4

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
4	2	0
pourcentage/total	50,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
2	2	4

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	1	2

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	0	2	0	2

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt :

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	2	0	0	1	1	4

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
volontaire	1		0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 25 - Résultats pour l'école T

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	2	0	1	6

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
5	1	0	6

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	2	manque de temps	2
enrichissement de l'année scolaire	1		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	2		0
TOTAL	5	TOTAL	2

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	3	2	6

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	3
projet Art	6
projet français	7
projet science	7
projet interdisciplinaire	1
projet citoyen	2
histoire	3

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	2	0	0	1	3	6

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	5	1	6

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
niveau de classe	1
gestion du temps	1

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	5
partage du travail / organisation	1
échanges entre classes	1
niveau de classe	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
0	0	5	1	0	6

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
1	4	1	6

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	2
	0	plus de performance ou d'audace	2

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet

ENGAGEMENT	
"dynamique"	2
"motivée"	1
TOTAL	3
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
"sens du partage"	1
« ouvert »	3
« dans l'échange »	1
« coopératif »	1
TOTAL	6
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012**Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?**

OUI	NON	NR	TOTAL
4	2	0	6

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
6	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
4	0	4

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	3	1	4

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	1	3	0	0	4

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	3	0	2	1	6

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	1		0
intéressée	1		0
TOTAL	2	TOTAL	0

Annexe 26 - Résultats pour l'école U

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	3	0	0	0	3

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
3	0	0	3

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
dynamique d'équipe école	1		0
pour le groupe classe, motivation	1		0
enrichissement de l'année scolaire	1		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		0
TOTAL	4	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	2	0	1	3

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet Art	2
projet maths	1
projet français	4
projet science	4
projet citoyen	3

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	2	0	0	1	3

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	3	0	3

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
échange/mutualisation des idées	2
échanges entre classes	1
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e sur un projet, pensez-vous que :

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réci-proque			
0	0	2	1	0	3

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	3	0	3

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	3
	0	plus de performance ou d'audace	2

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
"entrepreneante"	1
TOTAL	1
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	1
TOTAL	1
VALEURS	
"ouvert"	3
TOTAL	3
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
« créatif »	1
TOTAL	1

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
1	2	0	3

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
3	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	0	1

Question 4 : Si oui, pourquoi?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	1	0	0	1

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	0	0	1	2	3

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
volontaire	1		0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 27 - Résultats pour l'école V

Question 1 : "Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?"

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	7	4	1	0	12

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
8	4	0	12

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
pour le groupe classe, motivation	2	manque d'expérience	2
enrichissement de l'année scolaire	1		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	4		0
opportunités	1		0
TOTAL	8	TOTAL	2

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	2	5	5	12

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	8
projet EPS	4
projet Art	20
projet maths	1
projet français	19
salon du livre	2
correspondance scolaire	1
projet science	10
projet interdisciplinaire	15
projet citoyen	10
histoire	3
échanges avec d'autres classes	17
projets avec partenaires extérieurs	11

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
1	2	1	2	0	2	4	12

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
7	5	0	12

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	1
liberté	3
niveau de classe	1
gestion du temps	2
plus facile à gérer	3

Pourquoi en association ?	
selon le projet	1
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	5
échanges entre classes	1
mutualisation des compétences	2
aller au bout du projet	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	LES TROIS	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	récioproque			
1	1	8	0	2	12

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
1	8	3	12

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	6
		plus de performance ou d'audace	4
		apprentissages interdisciplinaires et concrets	1
		renouveler les idées	2
		formation continue	2

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	1
« communicative »	2
« investie »	1
« travailleuse »	1
« responsable »	1
« persévérante »	1
TOTAL	7
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	1
« disponible »	2
« organisé »	1
TOTAL	4
VALEURS	
« sens du partage »	3
« ouvert »	7
« généreux »	1
« esprit coopératif »	1
« tolérance »	2
TOTAL	14
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
11	1	0	12

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
11	11	1
pourcentage/total	100,00%	9,09%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
11	1	12

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	1	0	7	3	11

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
1	0	0	7	1	2	11

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	N.R	TOTAL
1	1	7	0	3	0	12

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
	0	"gère au mieux", tolérante	1
	0	fatiguée	1
TOTAL	0	TOTAL	0

Annexe 28 - Résultats pour l'école W

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	5	5	0	0	10

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
4	6	0	10

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	
dynamique d'équipe école	1	manque de temps	1
pour le groupe classe, motivation	1		0
enrichissement de l'année scolaire	2		0
TOTAL	4	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	8	0	2	10

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	6
projet EPS	4
projet Art	4
projet maths	2
projet français	10
projet science	6
projet interdisciplinaire	3
projet citoyen	7
échanges avec d'autres classes	1
projets avec partenaires extérieurs	7

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	4	1	1	2	1	1	10

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
1	5	4	10

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	1
liberté	3
gestion du temps	1
envies différentes des autres	2
plus facile à gérer	1

Pourquoi en association ?	
selon le projet	1
motivation trouvée dans le travail d'équipe	2
cohésion d'équipe	2
échange/mutualisation des idées	6
partage du travail / organisation	2
s'épauler	1
échanges entre classes	3
mutualisation des compétences	2
aller au bout du projet	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
2	0	7	1	0	10

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	8	2	10

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
manque de temps	1	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	4
	0	mieux cerner les élèves	3
	0	plus de performance ou d'audace	2
	0	renouveler les idées	2
	0	pousse à mieux gérer son temps	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	1
« motivée »	1
TOTAL	2
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	2
« adaptable »	4
« objectifs comparables »	1
TOTAL	7
VALEURS	
« ouvert »	3
« esprit coopératif »	1
« ponctuelle »	1
TOTAL	5
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0
N.R	2

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
10	0	0	10

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
10	3	0
pourcentage/total	30,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
8	2	10

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	1	0	5	2	8

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
1	0	0	2	4	1	8

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
1	2	2	0	5	0	10

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	4		0
intéressée	1		0
TOTAL	5	TOTAL	0

Annexe 29 - Résultats pour l'école X

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	2	0	0	0	2

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
2	0	0	2

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	2
pour le groupe classe, motivation	2		0
mode pédagogique, pour les apprentissages	1		0
TOTAL	3	TOTAL	0

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	0	1	1	2

Qualitatif / nature des projets	
projet EPS	1
projet Art	5
projet français	5
projet science	2
projet interdisciplinaire	0
projet citoyen	1

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	2	2

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	2	0	2

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
plus facile à gérer	1

Pourquoi en association ?	
volonté de dynamiser l'équipe : DIRECTRICE	1
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
cohésion d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	2
aller au bout du projet	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
1	0	1	0	0	2

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	1	2

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	plus de performance ou d'audace	1
	0	pousse à mieux gérer son temps	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
"communicative"	1
TOTAL	1
COMPÉTENCES	
« organisé »	2
TOTAL	2
VALEURS	
"sens du partage"	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
2	0	0	2

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
2	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
0	2	2

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnell e	N.R	TOTAL
	0	0	0	0	0

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	0	0	0	0

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt :

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
0	0	1	0	1	0	2

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	1	inexpérimenté	0
TOTAL	1	TOTAL	0

Annexe 30 - Résultats pour l'école Y

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
0	2	0	0	0	2

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
1	1	0	2

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

+		-	2
enrichissement de l'année scolaire	1	manque de temps	1
TOTAL	1	TOTAL	1

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe :

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités	0	1	1	0	2

Qualitatif / nature des projets	
sorties scolaires	3
projet EPS	3
projet Art	4
échanges avec d'autres classes	2

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets :

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
0	0	0	0	0	0	2	2

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
0	2	0	2

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	1
échange/mutualisation des idées	2
mutualisation des compétences	1

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que :

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réciroque			
2	0	0	0	0	2

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	1	1	2

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	1
	0	mieux cerner les élèves	1

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	2
« investie »	1
TOTAL	3
COMPÉTENCES	
TOTAL	0
VALEURS	
« tolérante »	1
TOTAL	1
AFFECTIF	
TOTAL	0
INNOVATION	
TOTAL	0

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
2	0	0	2

Question 2 : Si oui, lequel ?

	Type de projets :	
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
2	0	0
pourcentage/total	0,00%	0,00%

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	TOTAL
1	1	2

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affektive	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	0	1	0	1

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
0	0	0	0	0	1	1

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
1	0	1	0	0	0	2

Annexe 31 - Résultats pour les électrons libres

Question 1 : Dans votre classe, à quelle fréquence menez-vous des projets ?

Pas de projet	plusieurs par an	un par an	un tous les deux ans	moins	TOTAL
1	53	7	0	0	61

Question 2 : Avez-vous toujours tenu cette fréquence ?

oui	non	NR	TOTAL
38	14	9	61

Question 2 : Raisons (parfois plusieurs invoquées)

Raisons en faveur du projet		Raisons défavorables au projet	
Equipe pédagogique, dynamique d'école	7	Manque de temps	1
Pour le groupe classe, motivation des élèves	14	Question de niveau de classe	4
Pour l'enseignant, enrichissement de l'année scolaire	3	Manque d'expérience	2
Pour les apprentissages modalité pédagogique,	13		
Opportunités rencontrées	1		
TOTAL		45	

Question 3 : Citez des exemples de projets que vous avez menés dans votre classe

Quantitatif	Aucun exemple cité	De 1 à 3 projets cités	De 4 à 5 projets cités	Plus de 6 projets	TOTAL
Nbre de projets cités					61

Nature des projets	
sorties scolaires	21
projet EPS	19
projet Art	47
projet maths	7
projet français	76
projet science	35
projet interdisciplinaire	28
projet citoyen	15
histoire	4
échanges avec d'autres classes	8

Question 4 : Est-ce que ce sont des projets

seulement liés au projet d'école (A)	seulement propres à votre classe (B)	seulement entre plusieurs classes de l'école ©	liés au projet d'école et propres à votre classe (A et B)	propres à votre classe et entre plusieurs classes de l'école (B et C)	liés au projet d'école et entre plusieurs classes de l'école (A et C)	les trois réponses (A, B et C)	TOTAL
6	11	6	12	6	2	18	61

Question 5 : Préférez-vous mener seul un projet de classe ou souhaitez-vous vous associer à une autre classe ?

Seul(e)	En association	les deux	TOTAL
7	38	16	61

Question 6 : Pourquoi ?

Pourquoi seul ?	
selon le projet	5
liberté	4
gestion du temps	1

Pourquoi en association ?	
motivation trouvée dans le travail d'équipe	12
échange/mutualisation des idées	35
partage du travail / organisation	4
échanges entre classes	8
niveau de classe	3

Question 7 : Si vous deviez être associé(e) sur un projet, pensez-vous que

C'est vous qui aurez fait la démarche de proposer ce partenariat	C'est l'autre enseignant qui vous l'aurait demandé	L'idée serait venue de vous deux	Les trois cas	N.R	TOTAL
initiateur	suiveur	réci-proque			
11	3	40	3	4	61

Question 8 : En quoi cela pourrait changer votre façon d'enseigner ?

Pas de changement	changement	N.R	TOTAL
0	34	27	61

Raison de l'immobilité		Nature du changement	
	0	regards différents sur sa pratique, sa pédagogie	13
	0	mieux cerner les élèves	1
	0	apprentissages interdisciplinaires et concrets	4
	0	renouveler les idées	1
	0	Rester motivé	7
	0	pousse à mieux gérer son temps	1
	0	formation continue	1
	0	fédère les élèves	2

Question 9 : Dans l'idéal, donnez deux caractéristiques essentielles de la personne avec laquelle vous voudriez travailler sur un projet :

ENGAGEMENT	
« dynamique »	6
« motivée »	12
« communicative »	3
« impliquée »	3
« volontaire »	1
« enthousiaste »	1
« investie »	4
« travailleuse »	1
TOTAL	31
COMPÉTENCES	
« rigoureuse »	1
« fiable »	4
« pertinente »	1
« compétente »	3
« à l'écoute des élèves »	2
« organisé »	4
« adaptable »	2
« partage des tâches »	3
TOTAL	20
VALEURS	
« sens du partage »	4
« ouvert »	29
« échange »	2
« esprit coopératif »	2
« tolérance »	2
« ponctuelle »	1
TOTAL	40
AFFECTIF	
« avec des affinités »	1
TOTAL	1
INNOVATION	
« créatif »	7
« novateur »	1
« curieux »	1
« artistique »	1
TOTAL	10
N.R	10

ANNÉE EN COURS 2011/2012

Question 1 : Avez-vous un projet de classe particulier ?

OUI	NON	NR	TOTAL
50	8	3	61

Question 2 : Si oui, lequel ?

Type de projets:		
TOTAL	interdisciplinaire	avec intervenant extérieur
9	9	0
pourcentage/total	14,75 %	0,00 %

Question 3 : Cela se fera-t-il avec une autre classe ?

oui	non	N.R	TOTAL
37	16	53	61

Question 4 : Si oui, pourquoi ?

Raisons	pragmatique	affective	professionnelle	N.R	TOTAL
	0	7	10	44	61

Question 4 : Si oui, laquelle ?

classe de mm niveau	classe de mm cycle	tout le cycle	toute l'école	autre classe/affinité	N.R	TOTAL
2	6	1	10	7	35	61

Question 5 : Diriez-vous, qu'en termes de projets, vous êtes plutôt

compétent(e)	expérimenté(e)	communicatif(ve)	démotivée	autre	NSP	TOTAL
5	3	33	1	10	9	61

Quels "autres" qualificatifs

+		-	
motivée	6	débutant	4
TOTAL	6	TOTAL	4

3. Entretiens exploratoires de l'étude préalable

Annexe 32 - Fiche d'identité des entretiens exploratoires

Situation Personnelle :

- 1- Age :
- 2- Sexe :
- 3- Nombre d'enfants, âge des enfants :.....
- 4- Qualification, formations :
Profession des parents de l'enseignant :
- 5- Père :
- 6- Mère :

Situation Professionnelle :

- 1- Ancienneté dans l'enseignement :
- 2- Ancienneté dans l'école :
- 3- Classe :
- 4- Nombre d'élèves dans la classe :
- 5- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) :
- 6- Nombre de classes dans l'école :
- 7- Nombre d'enfants dans l'école :

Annexe 33 - Entretien avec E1

Date de l'entretien : 25/11/2009

Pouvez-vous me dire comment vous voyez les axes principaux de votre pédagogie ?

L'avantage d'avoir une classe à double niveau, c'est de connaître les élèves, et d'avoir une petite structure, c'est de pouvoir discuter des difficultés des élèves, du moins de leurs besoins. Donc, à partir de là, je me fixe des objectifs en fonction soit, par rapport à ce que mes collègues m'auront dits des difficultés par exemples plus en français ou en vocabulaire ou autre. Donc, j'axe mon travail sur ces objectifs et après je procède par groupe de niveau.

Je fais passer des évaluations en début d'année en mathématiques comme en français, après je nivelle, c'est-à-dire qu'il y a des groupes qui ne sont pas figés. Il y a la leçon qui sera pour tout le monde et après du travail différent selon les enfants.

C'est une pédagogie différenciée, sachant que s'il y a trop de différences entre ces élèves, je propose des stages de remise à niveau, du soutien pour essayer de remettre les enfants sur les rails.

Est-ce que vous pouvez me parler des projets de classe ?

Cette année, je n'en ai pas vraiment puisque j'en ai plutôt tous les deux ans puisque je fais un voyage scolaire tous les deux ans, donc j'oriente les activités scientifiques, historiques, géographiques... en fonction du thème du voyage, donc là, un projet de classe, non. On travaille sur Bordeaux, avec de l'histoire de l'art, de la géographie..

Qu'est-ce que vous pouvez me dire de la formation que vous avez eue au sujet des projets ?

Moi, je fais partie de la deuxième génération, de l'IUFM, on n'était pas particulièrement formé sur ce thème. On a eu beaucoup de stages à l'époque qui nous permettaient d'observer ce qui se faisait. Le projet de classe restait quelque chose de très théorique qui s'appuyait beaucoup sur les programmes et pas véritablement sur une réalité de terrain, donc on a essayé ensuite de mener une orientation avec les collègues par rapport aux objectifs, aux besoins mais au niveau de la formation, je ne peux pas dire que ça a été vraiment appuyé.

Est-ce que vous avez eu en formation continue, des occasions d'être formé aux projets de classe ?

Pas sur le projet de classe

Est-ce qu'on vous a proposé des formations sur le sujet ?

Non, pas sur le projet de classe

Est-ce que vous pouvez me parler de votre travail par rapport aux autres classes ?

On est une petite école et on essaie d'homogénéiser de la maternelle au CM2, la façon de travailler et les acquis, c'est-à-dire, on essaie de travailler en progression pour faciliter la tâche du fait des doubles niveaux, pour alléger le programme, par exemple les CE2 par rapport aux CM1-CM2 et aussi pour éviter les répétitions. On essaie qu'il y ait le plus de la transparence dans nos classes. On essaie de garder le même codage, le même discours pour que justement ce soit le plus porteur pour l'enfant, pour qu'il y ait une continuité.

On se réunit assez régulièrement, entre midi et deux notamment pendant la pause déjeuner, pendant les récréations, ou bien on fait des réunions en dehors des heures scolaires et voilà.

En début d'année, pendant les deux jours de pré rentrée, c'est là qu'on se met d'accord sur ce que l'on va traiter. Globalement, c'est quelque chose qui fonctionne, si des points n'ont pas été vus précédemment, je les mets dans ma programmation.

Est-ce que, l'année où vous menez des projets de classe, vous pouvez me parler de choses que vous ressentez par rapport aux autres classes ?

Quand il y a un projet de classe, qui devient même un projet d'école. Quand je dis projet d'école, c'est parce que nous partons à plusieurs classes. Autrefois c'était toute l'école, automatiquement il y a un fil conducteur qui nous anime un peu plus c'est-à-dire qu'on sait vraiment, c'est un peu les années où les idées fusent, il y a une dynamique beaucoup plus importante.

Vous disiez « un projet de classe qui devient un projet d'école », est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus ?

Parce que tout le monde est impliqué, toutes les classes sont impliquées, donc on va essayer de trouver des activités, des thèmes sur lesquels on va pouvoir toutes travailler pour qu'il y ait une continuité entre les maternelles et le CM2. ça devient projet d'école parce que tout le monde est impliqué dans la même direction sur un même sujet.

Et au départ, comment cela se met en place ?

On se réunit et en fonction des programmes et de nos envies personnelles je dirais, on choisit un thème et une destination. Et en tenant compte des impératifs financiers et autres, on essaie de trouver un thème qui regroupe toutes les classes, ou on essaie de trouver au moins des pistes exploitables par tout le monde concernant un milieu, par exemple le milieu de la montagne.. Donc, c'est un moment, l'année où on fait un voyage, un moment où on a besoin de beaucoup se rencontrer, de beaucoup échanger par rapport à l'exploitation avant, pendant et après de ce voyage. C'est un moment de réflexion et dynamique, vraiment.

Vous pouvez me parler de cette dynamique justement ?

L'année dernière, nous sommes partis en Charente sur un site où il y avait de l'archéologie qui, moi ne m'intéressait pas mais le centre qui nous accueillait présentait aussi des intérêts géographiques, des cours d'eau... donc une classe est partie sur l'archéologie, la mienne sur l'environnement, le développement durable et l'autre classe travaillait sur l'empreinte écologique. On avait choisi ces trois thèmes de travail en lien pour l'homme.

Pendant le séjour on était assez cloisonnées car les trois classes étaient sur trois sites mais ensuite, quand on est rentrés, on s'est regroupés avec des expositions, on a fait des documents passerelles entre les classes. Et en fin d'année on a fait une grande exposition où on a mis en relation les trois périodes de l'histoire pour montrer une continuité. Les enfants se sentent plus impliqués, il y a cette envie de partager avec les plus jeunes... On avait essayé de faire en sorte que l'enfant soit acteur et aussi puisse transmettre.

Mettre tout ça en place a été très fédérateur et pour les enfants, et pour nous.

Qu'est-ce que vous pensez que ce travail crée justement au niveau de l'équipe ?

Ça crée une dynamique, un dynamisme intéressant. Ça crée une émulation et puis on sait pourquoi on est là, on a l'impression de faire un peu un bloc, tout le monde se sent concerné et tout le monde a envie d'y mettre sa petite touche personnelle. Alors, ça nécessite encore une fois beaucoup de réunions, il faut vraiment se mettre d'accord sur ce que l'on veut, ce que l'on veut faire mais je trouve cela très porteur. En début d'année de toute façon, on fait en sorte que nos objectifs soient relativement communs, qu'il y ait une continuité pour nous et puis aussi pour les parents. Pour les enfants qui sont dans les différentes classes, pour qu'ils voient qu'on fonctionne toutes dans la même direction.

Est-ce que vous avez constaté qu'un projet de classe que vous avez mené dans votre classe pouvait influencer d'autres classes ?

Comme on est dans une petite structure c'est un peu différent, puisqu'on est cinq, et encore avant on n'était que trois. Effectivement l'idée que l'une avait était transmise aux autres, on discutait en début d'année et donc voilà, c'est quelque chose qui très vite se partageait.

Et dans, la discussion, comment une idée peut être transmise aux autres, comment elle peut faire boule de neige ?

Il faut avoir des arguments.

Est-ce que vous avez vécu une telle situation, pouvez-vous en parler ?

Moi je me souviens que j'avais envie qu'on travaille sur le milieu marin car cela me plaît beaucoup et puis en discutant avec les enfants quand ils racontent leurs vacances et qu'on se rend compte que certains ne connaissent pas le milieu marin, peu ou se limitent à aller à la plage ici, j'avais envie de les ouvrir à ce milieu. On est partis sur l'île d'Oléron car j'avais envie qu'ils découvrent l'île. J'avais parlé à mes collègues en disant que ce serait bien qu'au niveau géographique, les enfants sortent de la Gironde, qu'on travaille sur le principe d'une île, donc j'avais déjà repéré les lieux, j'étais allée sur internet les centres agréés, etc..

J'avais déjà mon idée, donc je leur en ai parlé. On est parties un mercredi sur les sites pour voir, sur lesquels je m'étais déjà rendue...

Avec vos collègues, elles ont été d'accord ?

Oui, oui, le principe était de faire un bon restaurant à midi aussi. Donc on est parties, on a visité, on a émis chacune nos idées car moi, maîtresse des grands et ma collègue, maîtresse des maternelles, il y a des choses pratiques qui m'échappent et c'est intéressant de voir ce qu'elle pensait des centres proposés. On a vu des animateurs, on a eu un tas d'éléments et au retour, on a mis tout ça à plat et donc, c'est à ce moment là qu'on a décidé du lieu et des pistes sur lesquelles on allait travailler.

Vous pensez qu'elles ont accepté de se rallier à votre idée par rapport à quoi ?

Par rapport au fait qu'il y a un lien évident avec le programme d'abord, le lieu leur paraissait intéressant aussi pour tous les cycles, et puis voilà, ensuite, c'est aussi l'enthousiasme qu'on y met évidemment !!

J'ai la chance d'avoir des collègues avec qui on peut discuter et avec qui on s'entend bien donc c'est vrai que...

Vous parlez d'enthousiasme, c'est l'enthousiasme que vous avez mis, vous, dans ce projet ... ?

Oui, ça a été le cas aussi quand une de mes collègues a eu l'idée de travailler sur le Moyen-Age et elle avait entendu parler d'un château dans lequel on pouvait être hébergé. Elle nous en a parlé avec des propos suffisamment alléchants encore une fois pour qu'on y aille un mercredi pour aller sur le lieu et vérifier que c'était effectivement intéressant à la fois pour les enfants et pour nous, du point de vue scolaire.

Il faut à chaque fois la petite étincelle, qui fait que ça intéresse les autres et que ça intéresse les enfants. Il faut choisir le discours que l'on tiendra aux uns et aux autres pour leur donner envie.

Donc, ce discours il est basé sur...?

Au niveau des enfants, c'est assez simple...

Oui, et au niveau de l'équipe ?

Au niveau de l'équipe, c'est déjà dire que c'est un projet qui peut être mené facilement, sans trop de travail, au niveau pratique, que c'est adapté, c'est amener les éléments pour dire qu'on a suffisamment de choses... par exemple, quand j'ai amené le projet de l'île d'Oléron, j'avais carrément amené tous les documents en leur disant voilà ce qu'on peut faire... je n'arrivais pas avec quelque chose de vague, c'est vraiment avoir le plus possible de choses, de cartes en main, montrer tous les côtés positifs.

Mais, encore une fois, il n'y a jamais eu d'opposition pour quoique ce soit dans l'école, c'est vrai que je n'ai pas rencontré de refus catégorique.

Donc, les ingrédients sont...?

Une incitation au projet avec des éléments précis apportés et un moment de convivialité avec les collègues. Encore une fois, je ne sais pas si notre école est un bon exemple parce que c'est vrai qu'on s'entend bien.

Cette entente vient d'où à votre avis ?

Le petit nombre de collègues, le fait qu'on ne soit pas nombreuses, qu'on se connaisse aussi en dehors de l'école. On se voit en dehors de l'école donc il y a un lien autre que professionnel, il y a un lien amical entre nous. Même s'il y avait des choses qui ne convenaient pas, on saurait les formuler de façon diplomate. Il n'y a pas de confrontation chez nous, pas d'affrontement. Je sais que dans certaines écoles, ça peut se passer, nous non. Du

fait qu'on n'est pas nombreuses, il faut forcément qu'il y en ait qui mette de l'eau dans leur vin pour calmer les choses.

Ça vient du fait de ce qui est important de ce qu'on a envie d'y mettre dans l'équipe, c'est-à-dire de l'épanouissement qu'on a envie d'instaurer. On essaie d'être une équipe qui soit conviviale, qui ait des liens, qui partage des choses. Après, c'est vrai que c'est plus facile pour mener n'importe quel projet.

Que pourriez-vous dire du rôle de la directrice par rapport à cela ?

Son rôle est plutôt administratif dans ces cas-là. Une fois que le projet est accepté par chacune d'entre nous, à elle la charge de s'occuper de tout ce qui est administratif. Elle n'intervient pas plus que les autres, non...

Elle n'intervient pas sur la transmission de l'idée, vous voulez dire ?...

Pas dans notre cas, non.

Vous parliez de la pédagogie différenciée dans votre classe, est-ce que vous pensez que votre mode pédagogique influence d'autres collègues ?

Je ne sais pas mais je pense quand même qu'on a toutes une influence l'une sur l'autre parce qu'on regarde un peu comment l'autre travaille. L'avantage et l'inconvénient d'une petite structure, dans les dix premières années où on n'était que trois, c'est vrai qu'il y avait quand même un manque de dynamisme parce que chacune avait un mode de fonctionnement déjà établi. Ma directrice se refuse d'aller en stage même si les stages, c'est pas la panacée, mais on y voit des choses, on entend des choses, on discute avec des collègues, ça peut donner des idées. Elle a un mode de fonctionnement assez figé, moi j'aime bien aller en stage régulièrement. Donc, à chaque retour de stage, on discutait de ce qu'on avait pu entendre et de ce qu'on pourrait faire, on a eu un blocage de la part de ma collègue, elle a un certain âge, donc... Au début, c'était pas facile ça, d'essayer de donner des idées de fonctionnement différent.

Depuis que nous sommes passées à quatre, puis cinq, du sang neuf est arrivé à l'école, une obligation un peu, une ouverture d'esprit un peu plus qui s'est faite par l'arrivée de cette personne, un apport différent. Quelqu'un qui venait de Paris avec un mode différent au niveau pédagogique, qui venait de l'Académie de Créteil où il y avait beaucoup de gens très motivés, beaucoup de chercheurs, donc une pédagogie efficace et active, elle avait des façons de faire qui était celle d'une école d'application. Donc cela a permis des échanges pédagogiques, on s'est dit qu'on pourrait faire ci ou ça. Parce que quand on est peu nombreuses, on a finalement tendance à se retrancher derrière ses bonnes habitudes et pas évoluer.

C'est bien d'être en petit groupe mais il faut se forcer à être à l'écoute de tous et à avoir une animation pédagogique, à critiquer positivement ou négativement, à voir ce qu'on peut faire. Ça c'est important.

Donc, dans votre pratique, vous vous sentez influencée ou vous recevez de cette nouvelle personne ?

Moi je reçois des autres, j'aime discuter de tout ça avec mes collègues, je prends énormément, oui, et quand on me pose la question, je donne aussi, j'ai besoin de ça, j'ai besoin des autres pour voir un peu, pouvoir éventuellement modifier des choses. C'est l'échange qu'il y a avec les collègues qui est très important.

Les échanges avec les collègues dans votre école ?

Et même à l'extérieur, lors des formations.

Dans votre équipe, la personne qui vient de Créteil vous a apporté par rapport à quoi ?

Par rapport à la discussion et elle nous a donné des ouvrages de références qu'elle a amenés à l'école. Par exemple, je me rappelle qu'elle avait amené des livres, quand on préparait un voyage à Val Louron, des livres par rapport au projet, par rapport à des séjours scolaires. C'était des bouquins qu'on ne connaissait pas, nous, et qui nous ont donné des pistes de travail, etc, d'organisation. Ça a été le cas pour plusieurs choses, même pour le projet d'école...projet d'école qui a quatre ans maintenant. Elle avait gardé le double de son projet d'école, on a comparé, vu ce qu'on pouvait faire, on s'en était servi pour voir un peu comment compléter notre projet d'école.

Par rapport à son vécu de classe, elle a quelle classe cette personne ?

La maternelle

Et par rapport à ce qui se passe dans sa classe, vous êtes curieuses de ce qui se passe dans sa classe, de ce qu'elle y fait ?

Ah oui, oui, pour l'affichage notamment, je lui ai posé des questions parce qu'elle avait un affichage qui était différent de celui de la collègue précédente, donc on lui a posé des questions. Pour les livres aussi, les placards sont ouverts dans les classes, tout le monde peut y aller, elle m'a questionnée sur mes façons de faire, moi-même j'ai procédé de la même façon pour sa classe. Quand elle est arrivée, elle a disposé complètement différemment sa classe de

la collègue précédente. Quand il y a des choses qui ne fonctionnent pas pour elle, comme pour nous, en général on en discute et on essaie de trouver une solution ensemble. C'est important, l'équipe est à la fois une source d'inspiration mais aussi pour trouver des solutions à un problème particulier.

Donc, cette personne qui est arrivée, a redynamisé par ses compétences ?

Oui, oui tout à fait et c'est la collègue idéale parce qu'elle est toujours de bonne humeur, souriante et vraiment prête, enfin des gens comme ça... On a une très forte personnalité qui est la directrice et on a des collègues avec qui on essaie de faire en sorte que tout aille bien, on n'a pas besoin d'être en confrontation mais c'est vrai qu'on essaie d'homogénéiser nos humeurs et nos tempéraments. C'est une équipe avec laquelle on peut discuter, même au niveau comportement d'un enfant on peut discuter de comment on pourrait résoudre tel ou tel problème quand on a un souci. L'équipe est importante, je dirais même que l'équipe est essentielle pour l'ambiance dans les classes et dans l'école.

Vous voulez dire que même si vous avez des points de vue différents, vous arrivez quand même à trouver un accord ?

Oui, parce que c'est notre mode de fonctionnement. Dès qu'une nouvelle collègue arrive, c'est ce qu'on essaie de lui dire, on lui dit clairement : « nous, voilà, on fonctionne comme ça, on veut que les choses soient dites pour qu'il n'y ait pas de tensions, donc si il y a un problème on essaie de le résoudre ensemble ».

Jusqu'à présent ça se passe bien, même une année où il y a eu des PE2 qui sont venues. Bon, il n'y a qu'une année où ça n'a pas été avec une jeune collègue qui n'est pas devenue collègue d'ailleurs. Elle n'a pas compris ce mode de fonctionnement, elle était plus dans l'idée d'individualisme dans sa classe même si c'est dans un temps limité, elle ne comprenait pas cette façon de procéder, elle y trouvait un côté un peu communautaire qui la gênait. Ce côté échanges entre nous, ça la perturbait plus qu'autre chose. Mais on a cette façon de faire, moi je sais que ça me convient très bien. Et d'ailleurs la direction est plutôt collégiale, la direction est très collégiale, donc on n'hésite pas... Il est vrai que moi je suis plus impliquée dans la direction parce que ça me plaît bien, je m'entends bien avec ma collègue directrice et que j'aspire à prendre la direction mais il y a des réunions auxquelles j'assiste pour représenter la direction. S'il y a besoin d'appeler l'inspection pour quelque raison que ce soit, je peux le faire comme mes autres collègues, et il est très fréquent que l'une ou l'autre de nous accompagne la directrice pour des réunions avec la mairie pour montrer qu'on fait équipe et qu'on est solidaires. Encore une fois, je pense que c'est possible parce qu'on est peu nombreuses. Je pense que c'est trop difficile à gérer trop de personnes avec des caractères différents.

Vous le pensez par expérience ?

Je l'ai vécu les quatre premières années d'enseignement. J'étais sur deux grosses écoles en ZEP et, ça en était même dommage, parce qu'il y avait un cloisonnement jeunes et anciens. Alors les anciens voyaient les jeunes comme des gens qui savaient tout et à l'époque c'était le problème des IUFM et des instituteurs, donc il y avait déjà des tensions assez importantes au niveau de la profession mais c'était impossible de discuter et pendant les conseils d'écoles, ça devenait difficile. J'ai même assisté à un conseil d'école où deux collègues se sont levés en claquant la porte parce qu'ils n'étaient pas d'accord avec leurs collègues du supérieur et je trouve ça déplorable. C'est vraiment pas ce qui m'a attiré dans la profession. Mais je me souviens d'avoir fait un stage, avant d'être prof, dans un collège où le principal m'avait dit : oh, vous verrez les profs ce sont des gens qui se prennent pour des professions libérales mais qui n'en ont pas les capacités financières !!! ça m'a fait réfléchir mais, bon je crois qu'on est quand même nombreux et nombreuses à vouloir faire changer les choses et je pense que le fait de la formation, le fait que chacun ait un cursus universitaire, justement avant d'enseigner font que les gens viennent de plein d'horizons différents et ça donne une ouverture d'esprit que n'avaient pas les gens autrefois. Je ne juge pas la pédagogie, je juge les personnes.

Annexe 34 - Entretien avec E2

Date de l'entretien : 14/12/2009

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 38 ans
- sexe : féminin
- nombre d'enfants, âge des enfants : 2 (11 ans et demi et 7 ans et demi)
- qualification, formations : DEUG de psychologie, licence en Sciences de l'éducation, CFP Paris
- profession des parents de l'enseignant : père : libraire, antiquaire, expert et enseignant en antiquités, mère : enseignante

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 15 ans
- ancienneté dans l'école : 2 mois
- Classe : GS
- Nombre d'élèves dans la classe : 26
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux centre (Caudéran)
- Nombre de classes dans l'école : 14 (2 maternelles, 10 primaires, 1 CLIS, 1 Regroupement d'adaptation)
- Nombre d'élèves dans l'école : 318

Pouvez-vous me donner les axes principaux de votre pédagogie, comment fonctionnez-vous ?

Je m'adapte aux élèves en face de moi. Je fonctionne en personnalisé et en collectif. Je peux changer d'une année sur l'autre.

Est-ce que vous avez des projets de classe ?

Non, non, ...enfin, si, si... mais de loin. Cette année, on a une classe verte. Avec les moyennes sections et les CP, on a un projet de classe verte de deux jours. C'est en soi un gros projet parce que les enfants vont pour la 1ère fois quitter leur famille, c'est un projet d'année dans le sens où on va travailler l'éveil dessus, mais c'est les maîtresses de CE1 qui font l'éveil dans ma classe puisque je fais l'anglais dans leur classe. Ce sont elles, bizarrement, qui préparent le fond de notre sortie, je leur ai demandé de faire ça. Je leur ai demandé de travailler sur une classification des animaux et on va aller vérifier ça à la Coccinelle.

Et, en fait, le projet vient d'où ?

Il vient de : « et si on partait ??? »

Qui est-ce qui l'a dit ?

Les moyenne section et du coup, j'ai dit « bon, oui » parce qu'à partir autant partir à plusieurs. A priori, ça se fait depuis longtemps et donc je me suis greffée, j'ai dit oui et donc après je me suis adaptée à ce qu'on allait faire. Mais ce n'est pas mon initiative, mon initiative cette année, c'était déjà d'émerger, de réussir à tenir. Quand vous débarquez dans une école, il y a tellement de trucs qui vous tombent sur le coin de la figure, de façons de faire, j'allais pas me lancer... cette année, y a eu ce projet, j'ai dit très bien je cours avec...

Donc, vous avez suivi l'initiative...

Et après, je l'ai adapté à ma classe, sachant qu'avec les maternelles, on a choisi les sorties qu'on allait faire là-bas, du coup, par rapport aux sorties qu'on allait faire, j'ai proposé aux maîtresses de CE1 ce qu'elles pouvaient faire parce qu'elles n'avaient ni idée, ni motivation de ce qu'elles pourraient faire avec des petits ; j'ai donné des pistes...

Est-ce que vous pouvez me parler des projets de classe ?

Les projets de classe, je ne les connais pas...on a un projet d'école, le projet Ignatien pour lequel on est un peu obligé, chez nous puisque c'est jésuite... On a eu une formation, c'est plus ou moins travailler sur l'intériorité, donc on a travaillé cette année sur comment travailler sur l'intériorité dans notre classe au quotidien, ou dans notre projet. Donc, nous en maternelle, on avait dit qu'on devait les préparer à la séparation du matin et d'une nuit pour la classe verte. Suite à la formation et par rapport au projet I, c'était sympa, on a décidé de faire un livre, c'est-à-dire qu'après avoir travaillé toute une journée toutes ensemble sur ce truc, ...

C'est-à-dire sur ce projet d'école ...

Oui, enfin non, le projet I c'est le projet d'établissement sur lequel on est greffées, on n'a pour l'instant pas de projet d'école en particulier, c'est justement tout le problème....pour l'équipe, on voudrait en avoir un. Et donc, on a décidé d'écrire un livre, on demande aux enfants « qu'est-ce qui t'a rendu heureux aujourd'hui ? » et on note toutes les réponses pour en faire un livre.

Et donc ça nous permet d'intégrer l'intériorité dans le quotidien avec les enfants, parce que, moi j'ai des enfants de 5 ans, donc l'intériorité, c'est pas facile... !

Et comment elle est arrivée cette idée de livre ... ?

Quand on travaillait par cycle, dans le cadre de cette journée là et la CLIS a dit qu'elle verrait bien ce livre et on a toutes trouvé l'idée géniale et on a décidé de l'ouvrir à toutes les classes.

Vous disiez toute à l'heure qu'il vous manque un projet par rapport à l'établissement, vous pensez rebondir comment ?

Alors, on a un petit souci avec la direction qui est nouvelle, enfin ça fait trois ans qu'elle est là, je crois...et on a eu une réunion exceptionnellement il y a une semaine ou deux et on a dit à la direction qu'on n'est pas bien, ça ne va pas...

Vous avez convoqué la directrice, vous l'équipe ?....

Oui, on lui a dit qu'on n'est pas bien, elle non plus ça se voyait elle rasait les murs, et on lui a dit que ce qui nous pesait nous, enfin c'est surtout celles qui étaient là depuis longtemps qui ont parlé...., on est quatre nouvelles alors c'était délicat de dire nous aussi...., on n'a pas connu la direction d'avant, on n'a pas tellement de recul, moi sur les autres écoles oui mais il y en a d'autres qui sortent du CRPE alors, elles n'ont aucun recul,au bilan, il est ressorti qu'on voudrait plus de pédagogie, moi je l'ai déjà entendu trois fois, depuis que je suis là, plus de pédagogie, plus de réflexion pédagogique, plus d'identité. Et on a dit on est en

train de perdre notre identité pédagogique, en train de perdre notre caractéristique... C c'était quand même une école dans laquelle il y a avait une sacré réflexion pédagogique ! et on l'avait plus...donc on voudrait revenir dessus...

C'était à l'initiative des anciennes enseignantes...

Oui, mais, moi j'ai embrayé illico, c'est mon dada, c'est pour cela que je suis partie de l'autre, c'est parce qu'il n'y avait plus rien pédagogiquement. Effectivement, les anciennes, veulent retrouver cette réflexion pédagogique, moi, j'ai embrayé dessus c'est pas un problème pour moi...Après, c'était surtout comment l'organiser, parce qu'avec les aides personnalisées, on ne touche plus terre !

Et vous vous dites « c'est mon dada », j'ai quitté B pour ça, est-ce que vous pouvez préciser ?

Moi, C je connaissais avant que je sois enseignante, j'ai fait des stages à C avant de passer mon diplôme, donc moi je savais de quoi on parlait... et puis quand j'étais à I, il y avait une maîtresse à mi-temps à C, on avait beaucoup discuté et elle me disait tout ce qu'elle faisait à C, comment les choses se mettaient en place, toute la réflexion qu'il y avait en amont, et je me disais « il me faut ça »... c'est-à-dire faire de la pédagogie juste pour faire de la pédagogie, non... maintenant, faire de la pédagogie pour aider un certain type d'enfant, je dis pourquoi pas... ce qui m'a désespéré à B, c'est qu'on n'a jamais pris le temps de réfléchir sur la pédagogie, on était dans le social, notre directeur n'avait aucune formation il n'y connaît rien en pédagogie, il est animateur socio-culturel au départ....Je ne lui reproche pas mais il n'a pas pu nous soutenir... Après, de toute façon, on n'était d'accord sur rien, pédagogiquement.

Ah oui, à la fin... ?

À la fin, c'était le somnum. Il n'y avait pas d'unité possible, pas de réflexion possible, on était dans le conflit tout de suite... des conflits d'intérêt avec des personnes incapables de faire la part des choses entre leur boulot et leur vie privée...donc tout partait en vrille au bout de dix secondes parce que.....après, on est plus ou moins ouvert aussi...

Et là, cette année, vous retrouvez une énergie ?

Oui, parce qu'il y a une équipe soudée, après, on manque de temps certes mais je vois les maîtresses de CP, il y a deux classes par niveau, ça c'est extraordinaire, elles sont toutes en cheville...quand on sort en récré, elles parlent de là où elles en sont, c'est extraordinaire, ça veut dire qu'elles ont travaillé en amont sur comment elles doivent travailler... Pour

l'instant, c'est très linéaire, c'est les deux CP ensemble, les deux CE1 ensemble, mais moi ça me dirait aussi d'intégrer le cycle, oui parce que moi je suis à cheval...

Parce qu'il y a combien de GS ?

Je suis toute seule

Donc vous travaillez avec les maternelles mais vous aimeriez travailler en lien avec... ?

En lien avec les CP

Alors pour l'instant, il faut que je travaille en lien avec mon binôme (mi-temps), les deux sur la classe, il y a déjà ça... mais je suis très favorable à ouvrir sur le projet. Par exemple, je travaillais l'autre jour sur les syllabes et je n'étais pas d'accord avec la méthode du livre, alors, je suis allée voir les maîtresses de CP, j'ai dit « qu'est-ce que vous préconisez, vous, par rapport à ce que vous faites en CP? »

J'ai dit je fais ce qui est le mieux pour le CP. Après, je débute en GS, enfin j'en ai fait il y a dix ans mais je n'avais pas le choix de la méthode, c'était l'autre maîtresse de GS qui décidait tout, pas de souplesse... Moi, je préfère travailler à partir d'un album, d'une sortie, j'adapte en fonction des enfants... Je préfère faire quelque chose qui fédère le groupe...

Est-ce qu'en dehors du projet de sortie cette année, vous avez mené d'autres projets de classe qui vous sont propres les années passées ?

Alors, celui de l'année dernière il a capoté. Ma sortie a capoté et j'ai énormément regretté. Des projets qui étaient propres au départ et qui ont, comment dire....ramené la couverture à soi, c'était à B, le permis de conduite. C'est moi qui l'avait fait dans ma classe, c'est moi qui l'avait élaboré avec mes élèves, en CE1, on est parti de l'éducation civique, on est parti du code de la route, du coup on s'est dit comment on pourrait faire...?

C'était un projet de classe, comment cela est-il devenu un projet d'école complet ?

Ah ben, parce que le directeur, un jour en réunion, a dit : tiens on fait ça ! C'est mon permis, ça !!? C'est le directeur...

Donc en fait, vous l'avez élaboré et comment il en a été au courant ?

Ça s'est une bonne question, je ne sais pas...

Est-ce que c'est par vous, par les enfants ... ?

Il intervenait dans ma classe à cette époque là, donc il a dû les voir, ou est-ce que j'en ai parlé une fois parce qu'on avait parlé discipline... je ne sais pas...

Et comment avez-vous vécu ce transfert ?

À la fois bien et pas bien J'étais contente que ça marche bien et que ça plaise, d'un autre côté j'aurais aimé qu'on me demande... en disant « je trouve ton projet sympa.. » mais c'est lié à la personnalité de ce directeur...

Et par rapport aux enseignantes de l'école ?

Elles ne l'ont pas su, non, parce que le directeur ne l'a jamais dit !

Et vous ?

Non, je l'ai un peu mauvaise mais il faut passer outre... ça n'aurait rien changé...

Avez-vous eu une formation sur le projet de classe ?

Ah mais cette année j'ai l'anglais !!! Mais bien sûr, j'ai l'anglais !!!

Alors, ce n'est pas un projet personnel mais c'est un projet qu'on a mené avec.... Alors, on est quatre enseignantes d'anglais à C, mais on est plutôt deux à être pleines de peps !! Il y en a une qui ne fait que dans sa classe, en CM1 mais elle est pleine de motivation et elle est prête à faire avec nous mais comme elle n'a qu'une classe, elle ne le voit pas pareil, en plus c'est sa propre classe. Mais elle a fait la formation comme moi, après moi j'ai les CE1 et ma classe, et après, l'autre qui carbure, elle a tout le cycle 3, et après, il y en a une autre qui a les deux CP et la moyenne section. Et on a plus de mal avec celle-là mais sinon avec les autres on est très pêchues, donc on a décidé de faire une journée anglais. C'est H qui a eu l'initiative mais moi je suis partie à fond dedans.

H, c'est l'enseignante de ... ?

De cycle 3, voilà, elle ne fait que l'anglais. En fait, c'est une maman d'élèves qui a vécu en Angleterre, donc elle ne fait que l'anglais. Et, du coup, on a élargi, j'ai dit qu'est ce que t'en pense si chaque année on faisait un thème différent : St Patrick, ... Comme les enfants ont anglais sur toute leur scolarité, ils verraient un pays par an... elle a trouvé sympa et on va peut-être tenter le coup...à réfléchir... C'est un projet qui se met en place sur 5 ans

donc en fait... entre temps, j'ai eu la deuxième formation en anglais et du coup, on s'est dit qu'on ferait peut-être ouvrir et faire un jour un scottish day, american day.... Ça permet d'aborder la culture d'une façon plus ludique... et puis la directrice a super bien joué le jeu parce qu'on va faire un petit déjeuner et un déjeuner et toute l'école aura un déjeuner anglais ce jour-là, vendredi prochain !

Donc, en fait, l'initiative vient de cette personne qui fait l'anglais en cycle 3 ?

Oui, qui lors d'une concertation d'anglais nous a proposé cette journée, on a dit oui et du coup on a fait la proposition à la directrice et c'est passé.

Et la directrice a donné son aval...?

C'est ça c'est elle qui a demandé pour le repas et qui s'est occupé de payer le petit déjeuner.

Qu'est ce que vous appréciez, vous, finalement, dans une équipe ? C'est d'avoir une personne, comme en anglais ... ?

Effectivement, on a dit en réunion qu'on souhaitait une réflexion pédagogique mais tout le monde a dit que tout le monde n'était pas forcément apte à porter des projets qui sont longs, qui se font sur la durée. Nous, on était prêtes à tenir une réflexion à travailler dessus mais pas à porter le projet, c'était trop lourd. Et donc, on a demandé s'il fallait un intervenant extérieur... parce qu'on comprend très bien que la direction ne se sente pas apte à le faire, et nous, c'est notre demande, quitte à ce qu'on ait un intervenant extérieur qui porte le projet pour nous, c'est-à-dire qui gère les réunions, qui fédère les réunions...en fait, grosso modo, c'est ce que faisait ma mère en fait. C'était son métier, elle faisait uniquement ça. Elle était directrice pédagogique.

Conseillère pédagogique, coordinatrice pédagogique...?

Voilà, c'est-à-dire que tous les autres membres participaient à la réflexion, cela se faisait en commun et c'est maman qui portait le projet. Donc je vois très bien ce vers quoi elles veulent aller. Alors, c'était l'ancienne direction qui le faisait, elle était très très forte, elle avait du temps d'abord et elle savait le faire. Donc là, on a admis que si la direction ne se sent pas de le faire, qu'elle nous trouve quelqu'un d'autre. C'est vrai qu'un projet à porter, c'est impossible pour nous, avec les journées qu'on a, on ne voit pas à quel moment on pourrait le faire, on n'attend que ça en fait. On n'attend que le petit pousse qui nous dise : « là, il y a une réunion, pour telle date on fait ça, et puis qui gère les réunions, enfin celui qui anime, qui tient le projet... »

Par exemple, on doit élaborer le livret de compétences, alors nous on voudrait quelqu'un pour mener cela comme un vrai projet.

Et vous avez donc demandé quelqu'un auprès de la directrice ?

Oui, c'est une proposition, parce que là, avec les journées qu'on a ... on s'en sort plus, on n'a plus de temps pour se retrouver.

Est-ce que vous avez reçu une formation particulière pour mener des projets de classe ?

Non, non non.

Ni dans la formation initiale, ni dans les formations continues ?

La formation initiale, c'était il y a 15 ans, je ne m'en souviens plus... mais j'ai choisi Paris pour une méthode pédagogique particulière que je voulais « le père Faure ». La pédagogie du projet, j'en ai forcément entendu parler mais à ce moment là, je n'ai jamais mené une classe, donc je n'étais pas dedans, ça me parlait moins... Maintenant, je peux voir les choses différemment...

Est-ce que vous trouvez que c'est une formation qui vous manque ?

Oui, oui, oui parce que je ne sais pas mener un projet comme ça. Je ne sais pas par où commencer, la moitié des trucs, ce sont des problèmes administratifs : où commencer, où téléphoner... L'an dernier, mon projet qui a capoté, je suis tombée complètement par hasard dans mon casier sur une information sur un endroit dans lequel on pouvait faire des classes vertes extraordinaires, et j'ai dit « je vais faire ça ». Mais je suis tombée complètement par hasard dessus, maintenant l'idée, c'est, si je n'étais pas tombée dessus, comment faire pour connaître ces projets, ces choses extraordinaires qui sont proposées et dont on ne sait rien, alors que c'est génial. Alors, j'ai travaillé tout un trimestre sur la préhistoire, tout tournait autour de ça, d'ailleurs j'ai été inspectée à la fin et j'ai eu une super note, parce que c'était un projet, j'ai tout intégré dans ces dinosaures... Je trouve que c'est effectivement très bien, mais moi je suis au courant de rien, je ne sais pas où trouver des choses et les enfants étaient super déçus quand je leur ai dit qu'on n'y allait pas parce qu'il fallait un minimum d'élèves, le collège n'était pas autorisé, c'était que pour les primaires, donc on n'a pas pu partir avec les 6°, sinon on aurait fait un groupe. Je n'ai pas pu partir, j'avais 10 élèves, A n'a pas voulu partir avec moi, parce qu'elle avait son propre projet... Elle a fait des tas et des tas de choses, elle s'est bougée mais ça nécessite un temps énorme ! Et aussi, moi j'aurais jamais pensé aller là où elle est allée ou rencontrer les gens qu'elle a vus

Est-ce que vous pouvez me parler de votre travail avec les autres classes ?

Justement, j'ai quitté B parce qu'il n'y en avait pas. On n'arrivait pas à se mettre d'accord sur rien, chacun avait une conception différente, j'aurais pu éventuellement avec A.

Pourquoi ?

Parce qu'on pouvait, on aurait pu travailler des choses différentes et partir ensemble, mais c'est pas grave en fait... On n'avait pas le même niveau, en fait... Mais un exemple tout bête : le fichier de maths... on a essayé... mais 9 fois sur 10 c'est moi qui faisait comme A. Il n'y avait pas de concertation, c'était où vous êtes d'accord et ça passe bien, ou vous ne l'êtes pas et vous faites différemment. On n'est pas arrivées à créer quelque chose. J'aurais aimé créer quelque chose en disant : toi t'en est là, moi là, qu'est ce qui est bien qu'est-ce qui n'est pas bien... avoir un minimum de réflexion pour créer un outil, n'importe quoi. Le problème des projets avec A, c'était soit tu te greffes dessus,... c'était difficile de faire avec...

À C, c'est différent, avec les projets en anglais et la classe verte ?

Oui, alors quand la classe verte s'est décidée en octobre, j'ai dit oui, moi je veux bien partir. Au début, j'ai essayé de dire que moi je préférerais partir au Teich plutôt qu'à la Coccinelle mais ça m'obligeait à partir avec les maternelles, alors j'ai dit non, c'est pas grave. A partir du moment, où je vais connaître les habitudes, je vais pouvoir me lancer dans des projets plus constructifs mais c'est vrai que je n'ai pas de deuxième GS, c'est ou maternelle ou CP. Bon, les CP sont déjà deux, donc c'est toujours un peu délicat. Il me reste MS.

Vous pensez que l'influence des autres classes est... ?

Elle est porteuse, oui !

Pouvez-vous me parler de cette influence ?

Pour moi elle est porteuse parce que j'attendais ça.

À quoi c'est lié ?

qui avait sa réputation, son identité propre... et on a, enfin elles ont envie de garder cette identité propre... mais moi, je suis une fausse nouvelle, j'ai demandé cette école pour

avoir ça, pour aller chercher ça... Je suis allée chercher cette réflexion pédagogique, c'était ça que je cherchais en C.

Vous cherchiez une équipe porteuse en fait...?

Oui, oui

Vous cherchez les compétences ?

Oui, je cherche un faux soutien, c'est-à-dire que la motivation des unes parfois suffit à vous lancer quand on est toute seule à porter le truc.

Vous cherchez l'énergie ?

Non, l'énergie je l'ai, je cherche le démarreur, l'étincelle, le petit truc de départ. L'énergie, je pense que je l'ai si je suis portée par un projet qui me plaît. L'année dernière j'étais prête ; donc du coup, je me suis reportée sur un projet uniquement pédagogique, pas mal mais on aurait fini par notre sortie en Dordogne, c'était fabuleux.

Est-ce qu'à C vous sentez que vous avez une influence sur les autres classes ?

Pas encore, non, pas encore, il faut aussi qu'elles apprennent à me connaître. C'est vrai qu'il y a des maîtresses que je connaissais, alors on va voir. Elles vont récupérer mes élèves en CP l'an prochain, on verra bien. Après, je vais m'adapter à ce qu'elles vont me dire. Pour l'instant, j'arrive. Et puis, je suis assez indépendante, je fais ce qui me plaît...

Vous avez des concertations régulières, comment cela s'organise ?

On a aide personnalisée entre midi et deux du lundi au jeudi, le mardi, presque un sur deux, on a concertation de 17h à 19h. On a un peu changé notre mode de fonctionnement, on a demandé à la directrice de venir déjeuner avec nous le vendredi pour y régler les problèmes d'organisation et consacrer les réunions du mardi soir plus à la pédagogie.

Annexe 35 - Entretien avec E3

Date de l'entretien : 15/12/2009

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 40 ans
- sexe : masculin
- nombre d'enfants, âge des enfants : 0
- qualification, formations : bac G, licence de géographie, suppléances 6 ans,
- profession des parents de l'enseignant : père : artisan maçon,
mère : au foyer

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 15 ans mais titulaire depuis 7 ans
- ancienneté dans l'école : 6 ans
- Classe : CP
- Nombre d'élèves dans la classe : 23
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux rive droite
(Bastide)
- Nombre de classes dans l'école : 14 (maternelle au CM2)
- Nombre d'élèves dans l'école : 400

Est-ce que vous pouvez me parler des axes principaux de votre pédagogie ?

Les points principaux de ma pédagogie, c'est tout d'abord le règlement de la classe avec des sanctions. L'enfant doit savoir tout de suite ce qu'il peut faire ou ne peut pas faire. Ensuite, c'est rendre l'enfant acteur, qu'il puisse le plus possible découvrir par lui-même, manipuler. Je pense que le cours magistral avec des petits C.P il est très limité. Si on veut que ce soit eux qui apprennent il faut qu'ils manipulent. Ça pour les mathématiques, et en lecture, rendre le support de lecture attractif, pas trop difficile mais adapté, c'est-à-dire avec des personnages qui leur plaisent, avec des situations qui soient en lien avec leur vécu, des contes, des histoires, des récits, enfin quelque chose qui leur plaise.

Donc, vous êtes attaché à ce que ce que vous faites ait du sens pour les enfants ...et pour cela est-ce que vous mettez en place des choses particulière dans votre classe ?

Déjà, je leur annonce toujours pourquoi ils vont faire telle chose. Par exemple, ils vont jouer à la marchande pour payer, utiliser la monnaie.

Est-ce que vous mettez en place des projets dans votre classe ?

Je n'ai jamais fait de projet, vraiment sur toute l'année. Ceux que j'ai fait ont duré deux trois mois, sur un trimestre. Un exemple de projet : l'année dernière en janvier, je suis tombé par hasard, dans une foire, sur quelqu'un qui faisait de la calligraphie, j'ai trouvé ça vraiment sympa. On a discuté et il m'a dit qu'il faisait ça avec les enfants et donc j'ai saisi l'occasion d'une journée portes-ouvertes en mars dans laquelle les nouveaux parents sont invités à découvrir l'école et avec la directrice et les collègues on a décidé qu'on allait, pour ce jour-là, présenter des productions calligraphiques aux parents. Les nouveaux parents sont venus pour découvrir l'école et les autres parents sont venus pour voir ce que les enfants avaient écrit. Les enfants ont été intéressés déjà par le fait d'avoir devant eux quelqu'un de spécialiste, parce que quand une personne a une compétence, les enfants sentent bien qu'il y a quelque chose à prendre. Et ensuite, ils ont tout de suite vu l'intérêt de faire quelque chose de bien, de joli, de s'appliquer, pourquoi... parce qu'il y avait un but : montrer aux parents.

Est-ce que vous menez des projets dans votre classe chaque année, cette année par exemple ?

Chaque année, je fais un cycle patinoire, ce n'est pas vraiment un projet mais il y a quand même la préparation, les trajets en tramway, les parents accompagnent... Ils ont la découverte d'un milieu qui n'est pas familier pour eux, c'est la glace. Je ne sais pas si on peut appeler cela projet mais c'est quelque chose d'un peu différent de l'école.

La directrice nous a lancé un projet sur l'eau. C'est un projet qui n'est pas repris par toutes les classes, mais surtout repris en maternelle. En primaire, chacun fait un peu ce qu'il veut entre guillemets. Moi, j'aime bien me mettre dans un projet mais il ne faut pas que je sois seul. J'aime bien être avec une ou deux personnes, j'ai besoin d'être stimulé. Et à ce moment là, par rapport à l'eau, ça m'intéresse de pourquoi pas reprendre l'idée de la journée portes ouvertes pour justement faire des productions en arts plastiques sur le thème de l'eau. Leur faire visiter la maison de l'eau...euh.. pour des petits CP ça risque de ne pas être adapté, pour la kermesse on peut aussi faire quelque chose sur l'eau avec l'expression corporelle.

Donc, ça c'est un projet lancé par la directrice, est-ce que c'est un projet d'école qu'elle a lancé ou bien ...

Elle a lancé l'idée et les enseignants ont accepté, ça a fait écho.

Ça a fait écho par rapport à quoi ?

Moi, j'ai adhéré parce que c'était un thème qui était large, qui pouvait être travaillé dans diverses disciplines, autant en sciences pour les grands qu'en arts plastiques, même en expression corporelle, et puis par rapport à mon vécu, j'ai vu dans des classes des travaux autour de l'eau, et donc, je me suis vu faire ça.

Vous disiez toute à l'heure que vous aimiez bien être stimulé, travailler avec d'autres ...

Oui

Et que c'était comme cela que vous arriviez à travailler sur des projets, c'est bien ça ?

Oui, c'est important, oui

Donc est-ce que les idées viennent des autres et puis cela fait écho avec vous, avec ce que vous avez envie de faire...?

Exactement, les idées peuvent venir de moi et je la soumetts à l'autre, je vois sa réaction, et si ça lui plaît, ça me rassure et je me dis que c'est une bonne idée. Et inversement, les idées qui viennent des autres et qui me plaisent, je leur dis « ah, ça, je n'y avais pas pensé ». Je prends les idées des autres pour ensuite les mettre dans mon projet. Et c'est l'interaction des idées, des projets entre les personnes qui font se construire petit à petit le projet.

Est-ce que vous travaillez en interaction avec des personnes en particulier dans votre école ?

Surtout avec celles qui ont un niveau de classe proche du mien, dans le cycle, essentiellement le CP, le CE1 et la GS de maternelle. Pourquoi pas imaginer un fonctionnement en tutorat où les grands doivent apprendre quelque chose aux petits, ça je ne suis pas contre. Par contre, il y a aussi quelque chose de très important, c'est l'affinité avec les personnes.

Est-ce que vous pouvez m'expliquer ?

Eh bien les atomes crochus au niveau des relations humaines.

Oui...

Il y a des instits qui sont de mon niveau ou pas de mon niveau, je n'aurai pas envie de travailler avec elles, de par leur personnalité, leur façon de concevoir la pédagogie, je ne me retrouve pas.

Donc, ce qui va faire que vous travaillez avec quelqu'un, c'est sa pédagogie, par rapport aux élèves

Oui, et simplement si je m'entends bien avec elle, c'est plus personnel. Dans un projet, on va devoir passer un peu de temps ensemble et autant passer ce temps là avec quelqu'un avec qui on a plaisir. Si on doit se réunir une heure pour préparer le projet, autant que ce soit une heure où on se sent bien, où on dialogue, où la personne est ouverte.

Est-ce que vous pensez que vous recevez l'influence d'autres classes dans l'école ?

Ah oui !

Par rapport à quoi ?

Par rapport à certaines interventions en réunion..

C'est-à-dire ?

Certaines choses qu'ils racontent qu'ils ont fait dans leur classe, je me dis « tiens ça c'est pas mal »...

Sur le plan des projets ?

Sur le plan pédagogique, de projets, de méthodes, de façons de fonctionner. Au moment où ils font la classe, je ne suis pas là mais au cours de réunions et de mise en place de projets, je vois leur façon de fonctionner.

Est-ce que vous pensez influencer d'autres personnes ?

Oui, je crois...si les autres m'influencent, c'est que moi j'influence. J'ai deux exemples qui me viennent.. Moi, j'ai du mal avec la tenue des cahiers et je me force à demander aux enfants de prendre soin, de bien écrire, de souligner... et donc ça, lorsque je vois des cahiers bien tenus d'enfants d'autres classes, ça m'influence positivement pour leur faire faire aussi. Avant, je n'avais pas ça, maintenant, j'essaie de travailler dessus.

Après, dans certaines situations où les instits ont du mal avec un enfant difficile car elles sont à mon avis trop dans la négociation et pas suffisamment intransigeantes, quelque fois je leur dis ma façon de voir les choses et je prends l'enfant dans ma classe. Peut-être que ça peut influencer mes collègues pour moins parler et plus sanctionner car je pense qu'il y a des enfants qui ont besoin de ça.

Donc, vous êtes une personne ressource par rapport à l'autorité ?

Une certaine forme d'autorité, oui.

Moi, je veux que l'enfant me craigne, qu'il se sente encadré et ensuite, je parle pour qu'il comprenne, expliquer... alors qu'il y a des instits qui parlent, qui parlent qui parlent... alors je dois probablement influencer, peut-être négativement...

Si on revient au projet sur l'eau de cette année, vous allez travailler avec votre collègue de...?

De CP.

Il y a combien de CP ?

Deux

Ce projet s'est mis en place déjà ou se met en place, comment ça se passe ?

Il va falloir y réfléchir sérieusement pendant les vacances de Noël pour commencer en janvier. Je vais essayer, on va essayer de le faire durer de janvier jusqu'à la kermesse de juin.

Et là, qu'est-ce que vous attendez d'elle et qu'est-ce qu'elle attend de vous ?

Qu'elle me donne des idées, qu'elle me stimule dans mes recherches, parce que quand on est à deux, c'est un peu comme si on avait des comptes à rendre....si on se fixe des objectifs, comme là en janvier...si en janvier, je n'ai rien à lui proposer je ne vais pas être crédible, je me suis engagé à vouloir un projet donc je vais amener quelque chose. Donc j'attends d'elle aussi qu'elle amène quelque chose : des idées, et après on dialogue sur la mise en forme, sur la façon dont on va construire le projet.

Donc, finalement, vous aimez travailler avec quelqu'un sur un projet, pour avoir des contraintes pour avancer...?

Eh oui.

Est-ce que vous avez reçu une formation particulière sur le projet ?

Oui

Pouvez-vous m'en parler ?

En 2000-2001 au CFP, je me souviens qu'il y avait un certain nombre de choses à prendre en compte dans l'élaboration d'un projet : avoir un but final, créer un calendrier pour se donner des échéances, penser à toutes les contraintes matérielles, aux personnes ressources, intervenants, impliquer les parents oui ou non, quel est l'objectif.

Avez-vous eu des formations continues sur le projet ?

Dans les formations proposées, il y avait 2 jours sur le projet, comme piqure de rappel.

Est-ce que vous y avez participé ?

Non

Est-ce que quelqu'un dans l'école y a participé ?

Je ne sais pas

Quelle est la position de la directrice d'école par rapport aux projets, y a-t-il un projet d'école ?

Un projet d'école...non, il n'y a pas vraiment un projet qui fédère les 14 classes. En même temps, je comprends, c'est difficile de fédérer 14 classes sur un projet parce-que il y a des enseignants à mi-temps, ça fait 16 enseignants et la directrice n'arrive pas à mettre tout le monde d'accord, mais je la comprends. Donc il y a des projets de classe ou de cycle qui se font. 2,3,4 enseignants travaillent ensemble sur un projet. La directrice ne propose pas trop. Elle a proposé le thème de l'eau mais avec la liberté de l'accepter ou non, sans l'imposer. Je crois que si elle impose, elle va avoir des instits qui ne vont pas rentrer dedans.

Vous voulez dire par là que si elle ne l'impose pas, elle aura plus d'enseignants qui entreront dans le projet ?

Je ne sais pas. Je me suis demandé comment une directrice pouvait insuffler un projet d'école. Dans une école avec 16 enseignants, jeunes moins jeunes, certaines proches de la retraite qui ont une pédagogie d'avant la guerre du Golfe !! une pédagogie très traditionnelle propre à cette école, c'est difficile d'être d'accord....peut-être que dans certaines écoles des directrices y arrivent, peut-être qu'elles imposent peut-être qu'elles sont moins nombreuses, peut-être une école avec 7 ou 8 classes est une école plus facile à diriger vers un projet commun, je pense que c'est le nombre et la taille de l'école qui crée cette inertie, parce qu'en réunion, il n'y a pas de discussion sur les organisations, après sur les choses supplémentaires, pédagogiques, chacun va dire « je ne veux pas faire ça, ça ne me correspond pas.. » On est dans une équipe où il y a quelques râleurs...

Et vous, vous vous situez parmi ... ?

Moi, je suis assez bonne pâte, je m'adapte...s'il y avait un projet qui était lancé, j'essaierai de faire au mieux, mais après ça dépend du caractère de la personne. Certaines personnes, quoi qu'on leur dise, vont toujours râler, ça fait partie de la nature humaine, après c'est au directeur de savoir les prendre : soit de les embobiner pour qu'ils adhèrent au projet, soit de leur imposer, je ne sais pas...

Annexe 36 - Entretien avec E4

Date de l'entretien : 22/12/2009

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 53 ans
- sexe : féminin
- nombre d'enfants, âge des enfants : 2 (26 ans et 24 ans)
- qualification, formations : DEUG de psychologie,
CAP d'institutrice, Prof. Des Ecoles
- profession des parents de l'enseignant : père : directeur d'exploitation agricole, mère :
secrétaire, assistante du papa

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 31 ans
 - ancienneté dans l'école : 7 ans , depuis 2002
 - Classe : CM1- CM2
 - Nombre d'élèves dans la classe : 18
 - Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux centre, secteur difficile
 - Nombre de classes dans l'école : 4
- Nombre d'élèves dans l'école : 76 élèves

Pouvez-vous me dire quels sont les axes principaux de votre pédagogie ?

Un, c'est réussir la relation avec les enfants, établir un climat dans la classe, de respect, de confiance. C'est quelque chose que je pose tout de suite. Ensuite, je travaille de façon classique, je ne me sens pas particulièrement innovante. Mais, je tiens à tirer chaque enfant vers le meilleur, tout le temps. Tant qu'il n'a pas compris, je vais tout mettre en place pour qu'il comprenne, après, c'est différentes stratégies.

Dans ce que vous mettez en place justement y a-t-il des choses à dire ou dans la manière de les mettre en place... ?

Alors, il y a le tutorat, si quelque fois cela passe mieux si un autre redit les choses et que c'est un enfant. Ensuite, je le reprends à côté de moi si j'ai un peu de temps, mais ça, plus ça va moins j'en ai. Ce temps-là me manque, les deux heures qui nous ont été supprimées l'an dernier...

J'essaie de comprendre si l'enfant est plutôt auditif ou visuel, je mets en place ce que je pratique depuis des années avec La Garanderie, après je donne une substance plus dans le récit, si c'est un auditif pour qu'il puisse s'appuyer sur des choses parlées, ou alors, si c'est un visuel, on part sur la schématisation, l'organisation... En général, je dois avoir l'habitude parce que je constate que tout le monde s'y retrouve. Je suis extrêmement rigoureuse dans la prise de notes, je les fais écrire beaucoup, je les fais épeler beaucoup. Ça se fait très spontanément, en histoire, géographie, quand on doit répondre à une question on ne le fait pas seul mais on élabore la réponse collectivement, une fois qu'elle est correctement construite, on va l'écrire à l'oral, en l'épelant. Je ne l'écris pas au tableau. J'ai un enfant en grande difficulté, suivi en orthophonie qui fait en ce moment de gros progrès dans sa prise de notes. Ça, c'est l'épellation systématique, donc ils font de la dictée systématiquement, c'est La Garanderie. Je fais sinon copier les leçons de français et je les corrige toutes, je ne laisse rien de pas corrigé sur leurs cahiers. Ensuite, on fait beaucoup d'entraînements, les exercices ne leur font plus peur, on les fait, on les recommence.

Est-ce que vous pouvez me parler de projets de classe ?

Oui, l'an dernier, j'ai participé au Parlement des enfants. Ça c'est un projet qu'on ne fait pas beaucoup dans sa carrière car c'est un projet que j'ai commencé dès le mois de septembre. Un petit papier qui arrive dans son casier... « est-ce que vous voulez participer au Parlement des enfants ? ». On répond oui ou non et ensuite on a un dossier complet très sévère, avec des questions précises à renvoyer. Donc, c'était le projet de toute l'année dernière et cette année, de nouveau, je travaille avec la mairie et avec le conseil municipal des enfants, on a travaillé avec l'UNICEF. Et puis, je travaille avec le Bénin avec un travail en partenariat avec des CM1-CM2.

Comment êtes-vous arrivée à travailler avec le Bénin ?

Tout simplement parce que je connais le Consul du Bénin pour des raisons personnelles, puis il me disait que ce serait bien qu'une classe corresponde avec moi. Ensuite, le maire d'Abomé était à Bordeaux, je l'ai reçu dans la classe. A partir de là, la correspondance s'est mise en place, avec en 2008, la collecte de jouets pour des enfants en bas âge. J'ai organisé cette collecte dès le mois de novembre. Ensuite, cette année, suite à la correspondance avec les enseignants qui m'ont dit qu'ils manquaient de petit matériel scolaire, genre cahier, crayons, compas, on a fait une collecte qui est partie en octobre.

Comment avez-vous mis en place cette collecte au niveau de l'école ?

J'ai mis des affiches. Les enfants ont créé des affiches : carte du Bénin, une lettre, et des tracts qu'on a donnés à chaque famille .

Chaque famille de l'école...?

Oui

Par l'intermédiaire des autres enseignantes ?

Voilà, j'ai envoyé deux émissaires dans chaque classe avec des petits papiers à coller dans les cahiers de liaison. Pour la collecte, des enfants en étaient responsables, ils la remontaient tous les jours, de façon à la vider pour éviter les tentations d'autres enfants, et on a envoyé 13 kg de matériel, neuf. Ce qui était abîmé, j'ai éliminé, j'ai éventuellement donné à la classe d'adaptation de l'école qui manquait de matériel mais je ne voulais que du neuf ou en très bon état, on n'envoie pas des choses en mauvais état en Afrique.

Est-ce que ce projet ou le projet du Parlement des enfants vous l'avez partagé avec des collègues à l'école ?

Non, le Parlement des enfants, je l'ai fait seule et dans une très grande solitude, mais c'est pas très grave parce qu'il y avait un gros travail d'écriture d'une proposition d'un texte de loi sur la discrimination, donc j'ai pris contact avec un juriste, ami, qui m'a donné des bouquins de droits, et ensuite, il a fallu trouver le sujet sur la discrimination, donc ça a été mon sujet pendant les vacances de Noël. Ensuite, on a mis tout ce que j'ai pu glaner dans la presse, etc, j'ai mis cela dans les pattes des enfants, on a fait des ateliers, on a essayé d'extraire quelque chose. C'est une affiche de Médecins du Monde qui a fédéré toute la classe. Cette affiche se trouvait dans la presse en décembre 2008, c'était un sans-papier avec un bandage sur les yeux à un poste de police, à la frontière. Il était écrit : « aidez-nous à financer les soins : sida, hépatite B, cancer... » donc c'était une demande de financement,

avant l'expulsion. Donc, on a travaillé sur l'existence d'une double peine : le fait d'être sans papier et le fait d'être malade.

Et au final, tout cela a abouti à ... ?

Au final, on a écrit une proposition de loi. On devait l'écrire exactement comme le fait un député, donc avec, je ne me rappelle plus, le nom des participants, les motifs, puis 5 articles. On avait écrit les cinq articles. Je me suis appuyée sur la Convention, les enfants se sont mis dans les lois qui existaient sur le droit aux soins en France et dans d'autres pays du monde.

Quand on a rencontré Mme Delaunay qui est la députée de la 2^e circonscription que l'on représentait, on a été reçue à sa députation avec toute la classe. Elle a été très fière de nous, elle nous a dit qu'elle nous avait mis dans une rubrique de son journal mais qu'on avait écrit beaucoup de choses qui se faisaient déjà en France mais qu'on aurait pu parler de la santé mentale, nous on a parlé de la santé physique et elle nous a parlé de l'accompagnement psychologique.

Est-ce que vous êtes allés à Paris ?

On est allé à Paris deux fois, enfin, moi j'y suis allée deux fois, parce qu'on avait la possibilité de visiter l'Assemblée Nationale et il fallait présenter un ticket d'entrée que l'on avait grâce à Mme Delaunay, donc j'ai réservé dès octobre.

Et le contact avec Mme Delaunay, c'est personnel ?

Non, disons que c'était dans les possibilités. Moi, j'ai sauté sur toutes les possibilités. Je l'ai rejointe à son bureau, elle était ravie qu'une classe prenne un peu son cheval de bataille parce qu'elle s'occupe beaucoup des sans papiers à Bordeaux, donc elle était très fière que ce soit ce sujet là qu'on ait pris. Et puis, on a pris des photos, elle nous a mis sur son blog, voilà. Très chouette... Et ensuite, on est parti le 10 juin visiter le palais de Lassay et le palais Bourbon, toute la classe, alors là ça a été la fouille, la magnificence du palais, tout cela a été très impressionnant. Et j'y suis retournée ensuite le samedi suivant avec ma petite députée junior qui devait siéger avec les 576 autres. C'était le 13 juin et je suis allée la retrouver à Paris, moi je n'ai pas eu le droit de rentrer dans l'Assemblée Nationale parce que ça faisait trop de demandes. Seuls les instits des enfants dont la loi avait été choisie, nous notre loi n'avait pas été choisie, pouvaient être dans l'hémicycle. Donc j'étais un peu frustrée, le papa est monté avec sa fille. Le voyage était payé par l'Assemblée Nationale, celui de la petite fille et du papa.

Et le vôtre ?

Non.

Il était payé par qui ?

Par moi.

L'école ?

Non. Non, non, personne n'a participé. Moi, je voulais accompagner ma petite élève parce que c'était ma classe aussi, donc, j'étais à la sortie de l'Assemblée Nationale à 16h. Et l'attachée parlementaire de Mme Delaunay est venue et on est allé boire un pot au troquet de l'Assemblée Nationale ! Mais, par contre ma petite élève, je lui ai conseillé de partir le vendredi, parce que sinon il fallait qu'elle parte à 5h du matin le matin. Donc elle est partie le vendredi avec son papa, une de mes amies les attendait à Paris pour leur faire visiter Paris. Ils ont pris une chambre d'hôtel et ils sont revenus sur Bordeaux que le dimanche. Ils ont pu visiter Paris le vendredi et le samedi soir. J'avais organisé ça.

C'était pour qu'ils gardent un souvenir fort. Je pense que l'Assemblée Nationale n'a pas payé l'hôtel, peut-être une nuit sur les deux.

Pouvez-vous me dire comment ce projet de classe d'une ampleur d'école a été vécu au niveau de l'école ?

Bien mais il n'y a rien eu au niveau de l'école. Non, je l'ai vécu au niveau de ma classe et avec les parents, avec des moments très forts. Ils étaient très fiers de leurs enfants. A chaque fois, on a voté. Trois lois ont été choisies et on a voté pour une loi sur la discrimination pour que les sans papiers aient un casier qui ferme à clé. On a voté à 100 % cette loi et c'est cette loi qui a été votée dans l'hémicycle après. Donc, ma petite députée prenait la place de Mme Delaunay dans l'hémicycle après. Tout a été filmé, j'ai la cassette, j'ai le panneau.

Mais, ça je l'ai vécu seule ! Je suis partie à Paris sur mes deniers, j'ai tout fait : l'organisation du voyage, les billets, le train, je suis allée négocier avec une maman d'élève...

Et le projet avec le Bénin... parce qu'en fait vous avez plusieurs projets à l'année ?

Oui, et le projet sur le développement durable, mais ça c'est une transversale. Avec le conseil municipal des enfants, je suis mon élève pendant deux ans.

Est-ce que vous avez reçu une formation sur les projets de classe ?

Non, pas du tout.

Est-ce que le fait de ne pas en avoir vous a manqué ?

Non.

Est-ce que vous pouvez me dire comment vous avez cheminé vers le projet ?

C'est-à-dire, je prends des choses qui pour moi font écho. Je ne fais pas des projets genre récupération de bouchons de bouteilles pour en faire de bonhommes, ça je dis c'est du centre aéré... J'en ai fait beaucoup, je connais. Ça fait partie d'une activité mais ça ne peut pas faire un projet en lui-même.

J'essaye de sensibiliser les enfants à se poser des questions tout le temps, à ne pas penser que ce qu'ils entendent est forcément vrai, donc à avoir un œil critique, à avoir le souci de se dire « est-ce qu'on me balade ou bien est-ce que c'est vrai ? », ensuite à se forger une conscience. J'aime beaucoup l'histoire, je m'en sers aussi. Mon engagement pour le Conseil Municipal et la motivation pour que ça dure deux ans, ce que l'enfant peut faire revenir de son expérience au Conseil Municipal, ça fait partie des choses importantes. Le souci de se dire qu'on doit aller regarder vers les autres et vers ceux qui sont en difficultés, que l'on n'a pas encore mais que l'on aura peut-être, parce que rien n'est gagné, rien n'est acquis, la démocratie peut être perdue très vite. Il faut garder cette vigilance, faire des élèves curieux, volontaires.

Est-ce qu'on peut dire que finalement, votre métier d'enseignant, vous le voyez comme un engagement de citoyen à former les citoyens de demain ?

Ah oui ! Que ce soit la petite section que j'ai fait pendant dix ans, le CP, les zones d'éducation prioritaire, j'ai travaillé avec des enfants en très grandes difficultés sociales, je n'ai jamais eu un redoublant en lecture. Ça fait partie de ma mission. On m'a proposé un poste au rectorat, j'ai longtemps hésité en me disant que ma mission elle était toujours là. On me disait que je gâchais mes compétences, et j'ai dit « non, s'il y a un enfant que j'ai sauvé, c'est la réussite de ma carrière ». Et ça a beaucoup étonné, donc... J'ai accepté le poste au rectorat malgré tout, et il ne s'est pas concrétisé budgétairement donc, je ne l'ai pas eu... comme quoi ma place était bien de rester à l'école.

Est-ce que dans votre école, il y a un projet d'école ?

Le projet d'école cette année... Bon, il y en a eu, il y avait un projet artistique sur toute l'école avec 200 élèves. Ça ne se fait plus, l'école n'a plus que 76 enfants. Il y a eu une

chute d'effectifs très rapide plus ou moins bien expliquée. Donc, le projet artistique s'est poursuivi avec des moyens limités, donc ça n'avait pas du tout la même densité, ni le même intérêt puisque des professionnels, il n'y en avait plus qu'un au lieu de quatre. Donc, voilà, tout cela perdait de sa force et maintenant, ça n'existe plus du tout. Et donc maintenant on a fait un projet sur le développement durable, à la mode, des gens s'y accrochent alors qu'ils ne sont pas du tout convaincus. Après, moi, c'est même pas la peine de me dire d'en faire un, je le fais de toute façon.

En fait, comment vivez-vous vos projets de classe par rapport au projet d'école, ou le projet d'école par rapport à vos projets de classe ?

Je me suis isolée, je n'ai pas participé avec les uns et les autres. J'ai dit que mes CM1-CM2 ne feraient pas du bricolage l'après-midi, qu'ils avaient autre chose à faire, et qu'ils faisaient du développement durable sur la facette sociétale ou énergétique.

Pour quelle raison vous isolez-vous ?

Parce que j'ai du mal à partager avec les collègues, avec les personnes. De toute façon, je suis convaincue que la réussite des enfants tient à la personne qu'ils rencontrent, donc la réussite est une loterie. Et là, je ne voulais pas du tout travailler...ça ne m'intéressait pas, en plus quand les gens sont « branlicos », ils n'ont pas le matériel, ils sont toujours à la bourre, moi je ne peux pas, quoi. Moi, je suis dans les choses carrées, efficaces, organisées, pointues, on n'a pas de temps à perdre. Dans l'organisationnel, je n'ai pas de temps à perdre. Après, savoir perdre son temps, c'est autre chose.

Pensez-vous que vous influencez, quelque part, le reste de l'équipe ?

J'ai eu cette prétention, je l'ai eue...

Vous voulez dire que vous l'avez souhaitée ?

Je l'avais probablement parce que j'étais très soutenue quand j'étais à D, avec des directeurs qui me soutenaient, avec un respect total, probablement parce qu'il y avait des enfants de l'école publique qui venaient s'inscrire chez nous parce que je réussissais avec même des enfants primo arrivants, parce que j'avais une méthode, qui allait à contre courant de l'époque, une méthode analytique gestuelle qui n'était pas du tout à la mode, puisqu'on était au global partout ou semi-global. J'avais fait mon propre livre en lecture avec la synthèse des trois méthodes : le sablier, la gestuelle et la syllabique. J'avais fait mon livre, je le tirais tous les ans et je travaillais, déjà, ce n'était pas l'époque des cycles, avec ma collègue de CE1,

en partenariat, portes ouvertes, en échanges de façon à ce qu'elle poursuive ce que j'avais commencé en CP.

À quoi pensez-vous que ce travail commun tienne ?

Aux personnes.

À votre livre ou aux personnes ?

Ça tient aux personnes. J'avais cette position un petit peu phare dans cette école. C'est vrai que dans le quartier on savait que ça réussissait dans ma classe, voilà. Je pensai après avoir une certaine influence, une certaine aura... Et maintenant, je m'en fiche complètement, les gens font ce qu'ils veulent, je n'ai pas envie de les changer. J'avais un peu cette prétention de faire des adeptes ou des convaincus, non, maintenant, je m'en fiche, c'est du temps perdu, de tout façon, quand on réussit et quand on a le sourire et qu'on est heureux de réussir on fait tout pour vous casser, parce que les gens sont jaloux, et ça je l'ai vite repéré. Et donc, après on vous met les bâtons dans les roues, et donc maintenant, je roule pour moi, les autres, je n'en ai rien à cirer. Ceux qui viennent me chercher, à ce moment là, il y a du partenariat, mais ceux qui ne veulent pas, je ne force pas. Et je n'essaie plus de convaincre, c'est fini ça.

Est-ce qu'il y a des personnes qui viennent vous chercher justement ?

Pas du tout. De temps en temps, on me dit : « toi qui... ». Je réponds ou je ne réponds pas. Je ne suis pas quelqu'un de fermée mais moi, maintenant, je suis méfiante.

Est-ce que vous recevez l'influence des autres ?

Euh...non. Non. J'ai des convictions, tant que ça réussit, non. Par contre, je ne suis pas contre des idées, mais sur le plan de ma classe, on ne me fera pas changer ma façon de travailler. Et quand je me suis heurtée à l'inspectrice, je faisais la méthode syllabique... j'ai affronté l'inspectrice et je n'ai pas eu les points que j'aurais dû avoir et puis c'est tout. Elle ne m'a pas reconnue dans ce que je faisais et ça m'a beaucoup humiliée parce que je savais que je faisais du bon travail, j'avais l'adhésion de tous les parents, une confiance... Et je voyais bien que les enfants lisaient, ils étaient en réussite en CE1, en CE2, ce n'était pas du plaquage. Et donc quand on m'a dit que j'étais...on ne m'a pas dit castratrice mais on m'a dit que j'étais...dominante et frontale, même si la réussite était là... J'allais contre la politique du moment, je récupérai beaucoup d'enfants de l'école d'à côté où elle était conseillère pédagogique, et en plus je faisais de La Garanderie, donc tout cela ça n'allait pas du tout...

Je l'ai digéré difficilement et après s'est greffée beaucoup, beaucoup de jalousie de la part de mes collègues.

C'était l'époque où on faisait les « projets d'action innovante », on avait la possibilité d'écrire des projets qu'on soumettait au rectorat, et ces projets, s'ils étaient acceptés, ils étaient totalement financés. Donc on avait fait un projet, avec les collègues... Ce projet était extrêmement prétentieux, intéressant mais un peu trop onéreux et un peu trop prétentieux. Donc, une personne du rectorat a été détachée pour venir nous expliquer pourquoi il avait été refusé. Elle nous a expliqué qu'il était intéressant mais trop onéreux et tapait un peu trop haut et moi j'ai pris la parole dans cette réunion en expliquant, en argumentant... et le lendemain, cette personne du rectorat a téléphoné à la directrice en disant « je veux travailler avec cette dame ». Et c'est comme ça que j'ai eu une proposition pour d'abord siéger aux commissions du rectorat sur les projets d'action innovante, donc j'y ai été détachée trois, quatre fois. J'ai été chargée de mission et j'ai travaillé avec les commissions de lecture des projets d'action innovante qui étaient litigieux. Et après, on m'a proposé un poste pour travailler au rectorat, totalement impliquée pour travailler sur les projets d'action innovante des écoles. J'ai mis un petit peu de temps à répondre, j'ai accepté et tout devait se faire. Et à Noël 1987- 1988, Lionel Jospin, Ministre à ce moment là, a bloqué le poste et a chargé des IDEN de ce travail là, donc il a surchargé les IDEN. Donc, ça ne s'est pas fait. Par contre, cela existait pour les projets d'action innovante en collège, lycées et Segpa, mais pas pour les écoles primaires.

Mais ce monsieur était venu dans ma classe et m'avait demandé de faire de la formation en gestion mentale, je suis d'ailleurs maître formateur en gestion mentale mais je n'ai jamais voulu animer de session parce que je n'aime pas les « gougou » et je ne revendique pas une seule méthode, chacun a la sienne et après, en fonction des sensibilités, on vit son truc... Quand on est authentique, il y a des choses qui sont ressenties par les élèves, quand c'est plaqué, ça passe pas. Donc, je n'ai jamais animé de formation et ce monsieur est venu dans ma classe pour me voir parce qu'il entendait beaucoup, dans les projets d'action innovante que Monsieur de la Garanderie faisait partie des projets et il a filmé toute une matinée dans ma classe. Et après, je n'ai eu que des jalousies, des méchancetés, etc...après : terminé !

Donc, c'est depuis ce moment là que vous ne recherchez plus le travail avec les autres ?

Non... parce que moi j'étais contente, j'étais naïve, très exubérante, enthousiaste, je voulais tout partager... Quand mes collègues avaient quelque chose, je recevais avec plaisir sa joie, mais l'inverse non, donc après, basta !

Avant les projets d'action innovante, il y avait les contrats bleus. C'étaient des projets avec la mairie.

Il y a eu les contrats bleus, puis les projets d'action innovante, les classes à PAC, et aujourd'hui plus rien... l'énergie des enseignantes...?

L'énergie, oui !

Vous trouvez toujours l'énergie ?

Ah oui !

Qu'est ce que vous répondriez à des enseignantes qui disent : « je n'ai pas de projets parce que je ne sais pas comment on peut faire, les contacts, je n'en ai pas... », ou à d'autres qui disent « on n'a pas le temps... » ?

D'abord, je voudrais leur dire : « à quoi vous croyiez ? ». On ne peut s'impliquer dans un projet que si on y croit soi-même. Moi, si je fais le développement durable, c'est que je suis convaincue de certaines choses. Quand je vais en sortie pour aller arracher des espèces invasives à la réserve de Bruges, c'est bien parce que ça correspond à quelque chose, je leur explique à partir de là, on peut dévier sur la protection de l'environnement, la protection des espèces... Moi, je crois qu'il faut partir de ce qu'on aime. Si on aime le théâtre, il faut faire un projet sur le théâtre, si on aime la musique, il faut partir sur un projet sur la musique, ...

Est-ce que ça veut donc dire, selon vous, qu'un projet est très personnel finalement, et que le projet ne peut être le projet que d'une seule classe ou d'une enseignante ?

Non, on n'est pas qu'une seule chose, on est plurielle dans sa personnalité. Si on aime quelque chose, c'est plus facile, mais si on a envie de découvrir quelque chose, si on est motivé pour le découvrir, on peut s'impliquer dans un projet même si on ignore un petit peu le contenu. Moi, quand j'ai participé au projet artistique de l'école avec l'ancien directeur, rien ne me faisait peur même si je n'étais pas danseuse. Mais, ça m'a plu de m'impliquer mais il y avait des partenaires. Donc là, je n'étais pas isolée... Moi, je suis pour travailler avec des professionnels, toujours. En partenariat, pas pour lui donner le travail à faire, soi-même s'impliquer avec l'intervenant. J'ai fait le festival de D avec PM, j'ai été choisie, moi, pourquoi ? J'en sais rien, mais parce que je travaillais avec le centre d'animation de D. Alors, on a dit..., elle est ouverte, est s'adapte... Je m'adapte à tout, j'ai une souplesse bien que j'ai des principes et des convictions et des combats, je suis d'une très grande souplesse. Donc, in m'a demandé de faire l'ouverture du festival du conte avec PM, c'est un des conteurs reconnus qui fait des tournées.... Il est venu, on a sympathisé, il arrivait de Paris, il m'a dit : « on va faire une semaine ». Bon, d'accord on bloque la classe une semaine. On a écrit deux contes, on les a mis en scène. Il m'a dit « je reviens dans huit jours, il faut que tu aies fait les costumes, les décors et tout le reste », j'ai dit « OK ce sera fait ». Tout était en place pour l'ouverture d'un festival. Et ça aussi, je l'ai pris dans les dents... C'est pas grave, j'ai gardé des contacts avec PM. Pour moi, ça a été une expérience formidable, j'ai fait les costumes toute seule, j'ai fait les décors toute seule, et voilà, j'ai pas eu une collègue qui m'a donné un coup de main !

En petite section, je travaillais avec le jardin de l'eau vive, parce que personne ne voulait faire la PS, donc je m'y suis collée après un CE1 bien confortable. J'ai pris une maternelle minable, donc j'ai passé mes mois d'été à la rebichonner pour faire quelque chose

de joli, coloré, attrayant, comme une crèche. Les parents n'ont pas reconnu la classe et ma collègue qui était encore dans l'établissement m'a fait la tête un an ! Elle ne m'a pas parlé pendant un an, ben évidemment, elle a pris dans la tête son incompétence ! En tous cas sur le plan de la décoration...

Annexe 37 - Entretien avec E5

Date de l'entretien : 19/01/2010

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 41 ans
- sexe : féminin
- nombre d'enfants, âge des enfants : 1 (9 ans)
- qualification, formations : Maîtrise d' AES, Prof. Des Ecoles en 2001 (CRPE)
- profession des parents de l'enseignant : père et mère enseignants

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 11 ans (8 ans + 3 ans de suppléances)
- ancienneté dans l'école : 6 mois
- Classe : CE1
- Nombre d'élèves dans la classe : 26
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux centre ville /
accueil d'enfants précoces (EIP)
- Nombre de classes dans l'école : 9
- Nombre d'élèves dans l'école : 250 élèves

Pouvez-vous me dire quels sont les axes principaux de votre pédagogie ?

Je pars de ce que les enfants savent, en mathématiques, je fais manipuler, les enfants se mettent par binôme, les enfants affichent au tableau leurs procédures et puis, on fait la remontée des procédures... C'est très long, donc je varie. Des fois, c'est plus transmissif et d'autres fois ils ont plus le temps de participer.

Est-ce que vous pouvez me parler de projets de classe ?

À l'école, on est partis sur la kermesse, sur un thème : le cinéma, musique de films, théâtre...

C'est le projet d'école, ça ?

C'est le projet, on va dire de la kermesse, parce qu'en fait, aucune classe ne travaille sur le cinéma.

Aucune classe ne travaille dessus ?

Non.

C'est l'objectif de la kermesse, mais aucune classe ne travaille dessus réellement ?

C'est ça. Du coup, c'est un thème de kermesse mais ça s'arrête là.

Et le thème a été trouvé comment ?

Parce que ça s'est fait en réunion de pré-rentree.

C'était proposé ?

Oui, en fait c'est le groupe qui a choisi. Je crois que c'est moi qui ai posé la question : « est-ce qu'on travaille sur un projet ? ». J'étais habituée à fonctionner comme ça. Et puis voilà, les instits se sont dit « cinéma » et c'est parti comme ça.

Là, on est en janvier et vous n'en parlez plus en fait ?

Non, sauf que j'ai trouvé, par l'intermédiaire d'une amie, un étudiant qui est en licence d'arts et spectacles et qui s'est proposé sur un projet de cinéma. Je l'ai contacté, je travaille avec lui, donc on a monté un projet cinéma-classe. Il vient toutes les semaines, une heure par semaine.

Gratuitement ?

Gratuitement, il fait ça pour après... pour son futur master, pour son expérience personnelle.

Il est très dynamique, on essaie de coller ça au programme, c'est jamais très facile, une heure par semaine. Donc, ça a été un premier trimestre « phase d'imprégnation », on a abordé les deux films de Charlie Chaplin – films muets, films noirs et blancs – les différents plans – le cinéma a ses débuts... ça a beaucoup plu aux enfants. On a vu deux films cultes : « La ruée vers l'or » et « the kid ». On a vu les différents plans, le rôle de la musique dans les films.

Là, on en est à « L'étrange Noël de Monsieur Jack », il a amené des petites maquettes pour montrer comment sont faits les personnages. On a fait ce travail sur l'image, le regard.

Et ensuite, le projet final, c'est écrire un scénario par petits groupes et les élèves vont se filmer, si ça peut se réaliser... Il faudrait qu'il y ait quatre scénari. Et comme cet étudiant est aussi engagé au niveau des enfants malades de l'hôpital, le but final serait de vendre ce petit film aux parents pour réaliser un des vœux d'un enfant malade, avec cet argent.

Mais, c'est difficile, ça mange pas mal de temps. C'est très difficile avec les projets qui se greffent en plus : marché de Noël, le carnaval, une chorale avec une intervenante... donc je suis un peu pressée pour le programme. Mais, ils voient autre chose.

Je leur fais faire des recherches, je leur donne un compte rendu à chaque fois, ça leur fait un compte rendu, il y a quelque chose qui va à la maison et qui montre le fil conducteur. Et les parents m'amènent des documents...Donc, ils adorent. On aimerait aller visiter la salle de l'Utopia, la salle de tournage, voir une bobine de film.

Que pouvez-vous me dire de la formation que vous avez reçue sur les projets de classe ?

Non, sur le projet de classe, je n'en ai pas le souvenir. Je suis allée ensuite dans une bonne école, avec un directeur qui nous a assez formatées là dedans. Il nous a amené des outils et je m'en sers. Après, j'ai fait appel aux petits Débrouillards...ce sont des choses comme ça qui me servent.

Comment cela se passe dans l'école, au niveau de vos collègues, de la direction par rapport à votre projet de classe cinéma ?

Justement, pour essayer d'harmoniser le tout, j'ai proposé à l'école, dès le début, d'être un peu personne-ressource sur le projet en disant que moi, j'avais ce projet dans ma

classe. L'étudiant ne peut pas venir pour toute l'école mais j'ai des documents que je peux prêter, donner des éléments ou des outils pour que, si mes collègues veulent, elles puissent aussi sensibiliser les élèves. Donc j'ai mis à disposition « The kid », le premier film qu'on a vu, j'ai dit que s'il y en avait qui voulaient des conseils sur la vision de ce film, la musique, les plans... je pouvais leur donner.

Et qu'est-ce que ça a donné ?

Le film est toujours dans mon casier.

Aucune enseignante ne l'a pris ?

Aucune... Elles ont toutes été emballées, m'ont dit que c'était très bien mais elles ne trouvent pas le temps de le faire...

Elles vous disent qu'elles n'ont pas le temps...

Qu'elles n'ont pas le temps. Moi, je l'ai terminé en septembre, c'était le premier film, donc ça fait depuis le mois d'octobre.

Est-ce que votre collègue de CE1-CE2 partage un peu plus cela avec vous ?

Pas du tout.

Pas du tout ?

Du tout.

Alors, ce projet, il reste pour l'instant dans votre classe. Est-ce que vous avez quand même des retours positifs de la part de vos collègues...?

Non. Je m'étais dit que je ne voulais pas de jalousie. J'ai essayé de fournir les documents sur le projet, c'est bien de partager aussi avec les autres, je n'ai pas de retour négatif, tout le monde me dit que c'est très bien ce projet, mais ça ne se décante pas.

Vous pensez que cela est lié à quoi ?

La semaine avant Noël, j'ai reproposé le film, mais elles n'avaient toujours pas le temps...elles étaient dans autre chose. Donc finalement, le projet classe reste dans ma classe et c'est peut-être difficile de partager, en sachant que c'est quand même un thème d'école. C'est pour une kermesse, alors peut-être que l'équipe entendait que c'était juste le thème kermesse et pas projet. Enfin, moi je l'ai marqué. En début d'année, c'est bien de projet dont on a parlé.

Et quel est le relais de votre direction justement par rapport à votre projet ?

Rien, elle n'incite pas.

En dehors de ce projet, est-ce que vous avez des échanges entre classes ?

Les informations circulent, on échange par rapport à des petits projets à court terme : Noël, le carnaval... on discute de ce que chacun va faire.

Mais cela reste propre à chaque classe ?

Oui.

Et avec votre collègue de CE1, est-ce que vous avez des échanges ?

On a le projet de partir en fin d'année au Teich.

C'est à votre initiative ?

Oui. Je lui ai proposé parce que, quand on est arrivé nouvelles cette année, tout le monde avait déjà son calendrier, ses séjours découvertes...Nous, on nous a demandé si on pouvait partir à deux, ce serait mieux pour remplir le bus.

J'ai retenu les deux jours, je me suis occupée du thème. Ma collègue devait s'occuper du train, parce que c'est moins cher de partir en train, mais j'attends toujours.

C'est pas facile, on n'a pas les récréations ensemble. Les CE1 des deux classes ne se voient pas.

Pour ce projet au Teich, vous pensez que ça ne prend pas trop avec votre collègue pourquoi ?

Parce qu'elle n'a pas envie de partir, parce qu'elle n'est pas trop là dedans, dans l'organisation...

Elle a des projets dans sa classe ?

Je ne sais pas.

Vous ne savez pas ce qui se passe dans l'autre CE1 ?

Non, elle n'est jamais là entre midi et deux. On ne fait pas les récréations ensemble. Donc on n'a pas trop d'échanges. Je ne pense pas qu'elle ait de projets. Maintenant, elle est décidée à partir, déjà. Finalement, financièrement, en train, qu'elle parte ou qu'elle ne parte pas, je faisais mon truc quand même.

Parce qu'à un moment vous avez eu un doute sur le fait qu'elle parte ?

Oui parce qu'elle m'a dit qu'elle ne voulait plus partir. J'avais retenu cette date là parce qu'il fallait 44 logements entre les deux classes. Au début, en septembre, elle voulait partir, puis j'ai pris les choses en main pour les réservations sinon ce n'était pas fait. Elle doit s'occuper du train mais je n'ai toujours rien et il faut que je prévienne les parents du budget final... ! Puis elle ne voulait plus partir et elle veut à nouveau. Elle le fait pour moi.

C'est-à-dire...

Elle me l'a dit parce que j'ai réservé, je m'en suis occupé...

Est-ce que vous pensez que vous avez une influence sur cette personne ?

Je ne sais pas... et je me demande si je fais bien d'insister sur ce voyage. Je ne veux pas la forcer non plus parce qu'après, il faut qu'elle soit autonome.

J'en suis là ... et puis, la sortie de classe n'a aucun rapport avec le projet cinéma... j'ai essayé de chercher mais c'est très coûteux et il n'y a pas grand-chose, je ferai peut-être le visionnage d'un petit film qu'ils auront fait...

Est-ce que le fait de travailler seule, ça vous convient ?

On a essayé au début de travailler ensemble, je lui ai donné des choses, des fiches, elle m'a donné des documents qu'elle a aussi. Elle est très gentille mais on ne se voit pas assez donc on n'arrive pas à travailler ensemble.

Est-ce que dans votre pratique vous pensez avoir reçu l'influence de quelqu'un ?

Oui, je pense que quand les étudiants futurs professeurs des écoles venaient dans ma classe faire des séances de mathématiques, cela m'apportait par rapport à la formation.

Est-ce que vous pensez avoir eu une influence sur d'autres ?

Je ne crois pas

Que diriez-vous des ingrédients qu'il faut dans une école pour que votre projet, par exemple cinéma, soit développé au niveau de l'école ?

Et bien, dans une autre école, j'ai eu un projet une année sur les oiseaux qui est devenu projet d'école et collège.

Expliquez-moi...

J'en avais parlé au directeur. Et lui l'a proposé à toute l'école, il a exposé tout mon projet sans m'en parler au préalable, à l'école et ensuite au collège. Tout le monde est parti à fond dans le projet et était super content. C'est un projet qui a pris à des tas de niveaux jusqu'au spectacle de fin d'année.

Et vos collègues de primaire qui savaient que c'était votre projet ont réagi comment ?

Ça leur allait, elles ont aimé le thème. L'intervenant bénévole par contre il est resté dans ma classe, il ne pouvait pas intervenir au niveau de toute l'école.

Comment l'aviez-vous trouvé ?

Par l'intermédiaire de ma sœur. J'ai discuté avec lui, on a monté le projet, on est parti sur le bassin observer les oiseaux... Donc ça s'est bien passé.

Grâce au relais du directeur alors ?

Il a imposé le projet à toute l'école mais moi, je n'ai pas aimé la manière dont cela s'est passé.

Pourquoi ?

C'est très bien que cela devienne un projet d'école mais j'aurais aimé en parler, moi.

Annexe 38 - Entretien avec E6

Date de l'entretien : 19/01/2010

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 40 ans
- sexe : féminin
- nombre d'enfants, âge des enfants : 4 (17,15,10 et 4 ans)
- qualification, formations : deug de LEA, licence en Sciences de l'Education, CRPE 2001
- profession des parents de l'enseignant : père : ingénieur technico-commercial
mère : orthophoniste

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 8 ans + 3 ans de suppléances (11 ans)
- ancienneté dans l'école : 8 ans
- Classe : CM1
- Nombre d'élèves dans la classe : 27
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux centre – quartier très privilégié
- Nombre de classes dans l'école : 8
- Nombre d'élèves dans l'école : 245 élèves

Pouvez-vous me dire quels sont les axes principaux de votre pédagogie ?

Je travaille dans une école où très peu d'enfants sont en difficultés. Pour moi, je ne veux pas laisser un seul enfant sur le bord de la route quand on commence une nouvelle chose. Les groupes de soutien personnalisés sont très bien pour pallier les difficultés de certains. J'ai du mal avec la différence de rythme entre les enfants, certains vont très vite et d'autres sont très lents. Il faut que j'arrive à accepter qu'ils ne fassent pas tous la même chose, la même quantité d'exercices...

Je m'adapte aussi par rapport à ce qui s'est fait l'an dernier avec la classe. Je travaille sinon beaucoup sur la lecture des consignes et leur interprétation parce que je trouve que les enfants ont du mal.

Ce à quoi je tiens, c'est que je ne veux pas que les enfants subissent la journée.

Est-ce que vous pouvez me parler de projets de classe ?

On est une école à taille humaine, donc nous on a toujours un projet d'année au niveau de l'école, cette année par exemple, c'est la géométrie.

Alors comment vient le projet de l'école ?

On se met à y réfléchir en mai-juin de l'année d'avant. Il est arrivé certaines années que notre directrice ait une idée plus précise mais sinon c'est en équipe. Après, on a la chance d'être aidées par des intervenants extérieurs, soit pendant trois, quatre mois dans les classes,... Cette année, on travaille sur la géométrie, on n'a pas reçu de formation spécifique si ce n'est qu'on avait déjà reçu une formation spécifique Bernadette Gueritt-Hess il y a deux ans. Là, on travaille avec l'équipe d'une autre école voisine parce qu'elles étaient intéressées. On a quand même des enseignants formateurs qui viennent sur les maths. On a eu des formations de six heures donc pour mettre en place la fête de la géométrie.

En parallèle, on a continué le chant et on a trouvé que c'était super pour tout le monde... jusqu'au CD.

Au niveau de la classe, bien sûr, j'essaie de mettre en lien la géométrie avec l'art plastique, etc... Et puis, on réfléchit beaucoup en équipe de façon à ce que ce soit un projet abouti, sachant qu'il faut que les enfants participent. Il faut qu'ils réfléchissent, qu'ils se mettent en situation d'apprendre, qu'ils intègrent, puis après il faut un aboutissement matériel, et puis, là on va passer par l'art plastique puisqu'on va fabriquer des jeux mathématiques et les parents viendront y jouer un matin, à l'école.

Vous me parliez d'un travail d'équipe fort, pouvez-vous me parler de ces temps de réflexion ?

D'abord, on essaie de trouver un projet, une idée qui nous fédère toutes, y compris les maternelles, parce que ce n'est pas facile de trouver un projet d'école qui fédère les maternelles, accessible aux maternelles. Donc, en général, on part sur des pistes en disant pourquoi pas... et puis chacune y va de ses expériences d'enseignantes ailleurs, il y en a qui ont suivi des formations spécifiques, ce sont des conversations nourries où chacune fait partager ce qu'elle sait. Ça permet de dire que telle idée est beaucoup trop ambitieuse... tout de suite... Et puis, ce qui est riche, ce sont des conversations d'échanges. Encore une fois, c'est lié à l'équipe. Moi, par exemple, une année on a fait les sciences et j'ai dit qu'il allait falloir m'aider parce que ce n'est pas mon domaine, et voilà, après il y a toujours une conversation intéressante parce que chacune a ses richesses et fait partager.

Donc, en général, en mai-juin, on se met d'accord pour l'année d'après. La directrice a déjà réfléchi aux contacts qu'elle allait pouvoir prendre, quels intervenants allaient pouvoir nous aider, les sorties, les musées, on a réfléchi aussi si les maternelles allaient par exemple travailler avec le cycle 3... On laisse mûrir pendant l'été.

À la rentrée, on laisse passer septembre-octobre pour que les classes se mettent en route, et après on le met en place jusqu'en avril-mai pour pouvoir finir l'année ensuite.

On essaie aussi de travailler, par exemple, les CP avec les CM1, ou autre, de façon à ce qu'il y ait soit un tutorat entre les enfants, soit un échange entre enseignantes, une entre-aide.

Comment cela se décide ?

Ça se décide très bien. Chacune fait des concessions. Chacune se sent suffisamment à l'aise pour dire ses demandes et ses envies de faire. Tout le monde est à l'écoute et on y arrive...

Est-ce que cette année vous travaillez plus particulièrement avec une classe ?

Non, mais sans doute que je vais travailler avec les CM2 car on a vu qu'en géométrie nos programmes sont très proches. Ceci pour la phase finale, sinon on travaille toujours portes ouvertes en échangeant beaucoup.

Vous discutez à quelle occasion ?

Oh, à tous les repas, toutes les récréations. Après, il y a des concertations dédiées, on aborde les projets, on met tout à plat...mais sinon, on a de multiples petits échanges au fil des jours. Là encore en récréation hier, les filles sont venues me parler pour me faire un compte rendu de la réunion flash à laquelle je n'avais pas assisté la veille. C'est très souvent informel mais par contre, on a des temps aussi des concertations où on écrit le compte rendu...

Les échanges viennent de la bonne entente de l'équipe ?

Oui, je crois

Cette bonne entente vient d'où ?

Elle vient d'une directrice qui nous soutient face aux parents quoiqu'il arrive. Donc quand on sait quoiqu'il arrive qu'on sera soutenu... Elle sera toujours de notre côté. Après, on est une équipe qui communique. Quand quelque chose ne va pas, on se le dit. Déjà, on prend nos repas ensemble, je trouve que c'est très important. Il n'y a pas d'indifférence par rapport aux autres, si l'une est dans la panade, on va lui donner un coup de main.

Au niveau des âges, cela se répartit comment ?

C'est assez homogène. Il y a un gros noyau entre trente-six et quarante-deux ans. Notre directrice a soixante ans, une enseignante a cinquante ans, d'ailleurs un peu à part, elle ne prend pas ses repas avec nous, elle est moins présente. Donc on a toutes les mêmes préoccupations, on s'entraide pour les portails...

On est à l'écoute de l'autre, on prend un peu de son expérience et voilà.

Comment avez-vous été formée aux projets ?

Je dirais que ça, on progresse au fur et à mesure des projets au fil des années. Dans l'école, on a toujours un projet, tous les ans. Ce qui ne veut pas dire qu'on est des inconditionnelles du projet et qu'on rattache tout au projet. C'est un fil rouge, notre directrice nous le présente toujours comme ça. Le projet est un fil rouge, pas une obsession. Chacune choisit dans sa classe ce qu'elle a choisi d'y rattacher, rien n'est imposé.

Est-ce que vous menez d'autres projets que le projet d'école ?

Ah oui, parce que l'an dernier j'ai travaillé sur le Carnaval des Animaux de Saint Saens. Cela reste interne à la classe mais on peut le faire partager. Il nous est arrivé d'écrire des contes dans la classe mais notre finalité était d'aller les lire aux GS-CP.

Pourquoi les GS-CP ?

C'est que cela tombait bien comme ça et encore une fois c'est l'histoire du lien entre les unes et les autres, c'est l'entente.

Alors des projets, il y en a toujours dans les classes mais c'est variable.

Est-ce que vous pouvez me parler de l'influence que vous recevez ?

Je fais évoluer ma pédagogie par rapport à ma pratique, au fil des discussions. La dernière concertation m'a marquée, cette instit qui m'a parlée, ça ça m'a fait évoluer sur ma pratique. Moi, je suis tout le temps dans le doute, c'est mon tempérament. Finalement c'est assez riche parce qu'on se remet tout le temps en cause, tu vas taper à la porte d'à côté et voilà... Je suis en recherche, donc bien sûr on échange beaucoup, ça permet d'évoluer.

Quand je suis arrivée en CM2, à l'école, la directrice m'a dit qu'elle attendait beaucoup de moi en orthographe, parce que je suis à l'aise avec, en grammaire aussi. Maintenant, celle qui est en CM2 vient me voir en orthographe pour me demander. Par contre, moi, quand je peine en problèmes je sais vers qui me tourner effectivement, parce que c'est une fille qui a beaucoup réfléchi là-dessus qui a fait des formations... On est quand même chacune plus ou moins spécialiste dans un domaine, un peu ressource dans l'école.

Comment connaissez-vous les richesses de chacune ?

On se connaît bien, il n'y a pas eu de mouvement depuis longtemps. Et puis, il y a des concertations où l'on dit si on a besoin d'aide. Ça se fait facilement. Quand il y a quelque chose à dire sur le plan pédagogique à quelqu'un, moi je n'aime pas ça, le frontal, je ne me permettrais pas, et là, par contre, la directrice fait le lien et ça se passe bien. Elle dit les choses. L'an dernier, je n'avais pas assez fait d'anglais et elle me l'a dit, et ça se passe bien.

La directrice va partir à la retraite l'an prochain, comment diriez-vous qu'elle a marqué l'école ?

Elle a une personnalité très forte. Elle veille à chacune, elle n'oublie jamais un anniversaire, on rentre de Noël, on a toujours un petit cadeau avec un mot différent pour chacune, elle est attentive. Elle a un contact avec les parents assez direct, avec nous ce ne sera jamais frontal devant les autres, ce sera dans son bureau. Elle sait fédérer les uns les autres, elle sait dire avec finesse ce qu'elle a entendu des uns, des autres si elle sent que c'est quelque chose qui va nous tracasser. Je n'ai jamais vu une concertation mal se finir.

Elle est aussi très exigeante avec nous, elle fait attention aux cadeaux de la fête des pères, à ce qu'on écrit sur les bulletins trimestriels... Elle veille à tout mais avec intelligence.

Annexe 39 - Entretien avec E7

Date de l'entretien : 25/01/2010

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 47 ans
- sexe : masculin
- nombre d'enfants, âge des enfants : pas d'enfant
- qualification, formations : un an de musique, école normale : deug d'enseignant
- profession des parents de l'enseignant : père : instituteur
mère : institutrice

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : depuis 1981 (28 ans)
- ancienneté dans l'école : 6 mois
- Classe : CP
- Nombre d'élèves dans la classe : 24
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : Bordeaux centre – quartier plutôt favorisé
- Nombre de classes dans l'école : 8 (7 + CLIS)
- Nombre d'élèves dans l'école : 189 élèves

Pouvez-vous me dire quels sont les axes principaux de votre pédagogie, est ce qu'il y a des choses que vous mettez en place dans votre classe et qui pourraient vous caractériser ?

Je suis exigeant, je demande le plus possible, je ne me contente pas de ...disons que moi, quand j'étais petit, j'étais exigeant, et c'est vrai que naturellement, j'ai tendance à demander beaucoup, qu'on travaille le plus possible. J'exagère parfois, ils sont petits et je leur dis « allez, au travail », souvent je les pousse et parfois j'ai tendance à oublier qu'ils sont un peu petits et qu'on a besoin de moments où on travaille moins. Je ne sais pas comment l'interpréter mais j'ai besoin de voir et de savoir qu'ils travaillent, ça me rassure quelque part...

Pour qu'ils donnent leur maximum...

Voilà oui... Bon, puis je fais beaucoup de français moi, surtout cette année avec le CP. Je mets vraiment l'accent sur la lecture parce que je voudrais vraiment qu'à la fin du CP, ils sachent tous lire...

Est-ce que vous avez des manières de procéder justement pour qu'ils apprennent à lire ?

Non, je n'ai pas de recette magique. Je passe beaucoup de temps... à les faire lire, à les faire écrire... écrire, lire, lire, écrire ... et quand on apprend un son, retrouver le son dans le mot, dans la syllabe, et quand on sait pas, on coupe le mot par syllabes... Je fais un petit peu vieille méthode, vieille France mais j'assume totalement. Moi, je fais beaucoup de syllabes parce que j'ai vu que ça marchait et puis ça les rassure. C'est pas la panacée non plus mais, c'est mon premier CP, je voulais absolument qu'ils réussissent en lecture, donc je fais beaucoup de français, on passe beaucoup de temps à déchiffrer, étudier les sons... et c'est très lourd.

Au début, quand ils arrivent de la maternelle ...

Alors il y a certains maîtres, certaines maîtresses qui regrettent : on a élémentarisé la maternelle, c'est-à-dire qu'avant, la maternelle, c'était pas ça, on faisait beaucoup plus de jeux, de choses enfantines, les couleurs... on le fait toujours, mais la maternelle est une sorte de pré-CP. Alors, il y a du pour et du contre. Le contre, c'est le rythme de l'enfant parce que ce sont des enfants de 4-5 ans et qui ne fonctionnent pas comme des CP. On a un peu oublié ça, la part ludique de l'enfant. On a gommé une partie ludique, enfantine qui était quand même, à mon avis, nécessaire. Le bon côté de la chose, c'est que quand ils arrivent au CP, dans ma classe cette année, les enfants savaient toutes les lettres ! Ils ne partaient pas de zéro et cela m'a beaucoup aidé. C'est mon premier CP et ça m'a soulagé de voir que ces enfants connaissaient déjà toutes les lettres, c'est énorme !

J'ai toujours eu un assez bon contact avec les gamins donc c'est facile pour moi. J'essaie chaque jour de mettre un peu d'humour dans les apprentissages, de placer de la

détente comme ça. Les enfants savent qu'on peut aussi sourire à des moments, du coup, je peux leur demander autre chose, ils savent que ce n'est pas toujours 100 % travail, 100 % sérieux, il y a aussi des moments où on peut faire passer des choses plus amusantes...

Est-ce que vous avez des projets de classe ?

Mon projet... Le mot « projet », moi, euh, je ne suis pas un fanatique du mot projet.

C'est un mot qui est à la mode, il faut des projets. Moi, je n'ai pas de projet particulier, je vais réussir à en caser quelques uns en cherchant bien mais moi, mon projet, c'est qu'ils arrivent à lire, qu'ils sachent compter, qu'ils sachent se débrouiller. Moi, j'ai un programme, au-delà du projet, j'ai le programme. Mon programme, c'est que quand ils sortent de chez moi, au CE1, ils sachent se débrouiller. Et qu'on vienne pas me dire après, « ah oui mais vos anciens élèves, ils ne comprennent pas si ou ils n'ont pas vu ça ou ils sont nuls... ». Non, moi je veux que sorti de chez moi, on sache se débrouiller. Donc c'est ça mon projet.

D'accord, mais vous dites que vous en avez déjà eu, cela vient d'où alors ?

Je vais réussir à me greffer sur un projet collectif, un projet de l'école, qui a été mis en place avant que moi j'arrive, parce que je suis un des derniers arrivés, donc ils ont déjà discuté du projet avant que j'arrive. Donc, là, le projet c'était l'alimentation. Il va falloir, en effet, que je me penche sérieusement sur un travail spécifique à l'alimentation.

C'est-à-dire que... vous l'imaginez comment... dans votre classe vous allez y travailler ou bien ... ?

Oui, en éveil, oui, sur la nourriture, l'équilibre alimentaire, sur la chaîne alimentaire peut-être entre les animaux, c'est comme ça que je le vois.

Ce projet d'école, il vous a été présenté comment et quand ?

Eh bien, là... on nous a dit « tiens, qu'est-ce que vous allez faire sur l'alimentation ? »

Là, en janvier ?

Oui, en décembre. Nous les nouveaux arrivés, on n'était même pas au courant qu'il y avait un projet sur l'alimentation. J'avoue que presque personne n'y avait réfléchi. Encore une fois, tout ça, c'est des ... des... c'est des « à côté ». Chacun, dans sa classe, a déjà suffisamment à faire... déjà à gérer sa classe... parce que gérer des gamins... dans ma classe, ça se passe bien, mais il y a des collègues qui ont du mal avec des grands parleurs, des grands

bavards, des enfants qui se rebellent, qui veulent pas faire ça, qui ne font pas leurs devoirs, qui n'ont pas leurs affaires ! On se bat, on se bat, on se bat, contre des gosses qui n'ont pas d'affaires. On a beau mettre un mot sur le carnet de liaison de parents, les parents ne regardent pas le cahier. Les parents, même quand ils regardent le cahier, n'achètent pas les affaires qui manquent. Alors, on se traîne, on se traîne des enfants qui n'ont jamais d'ardoise, qui n'ont jamais de feutres, qui n'ont jamais de ciseaux, jamais de règle. Et chaque jour, on perd un temps ! parce qu'il faut trouver de la colle pour celui-là, des ciseaux à prêter à celui-là...

Vous savez, d'abord, c'est gérer sa classe. Alors, s'il reste un petit peu de temps, en effet, on peut voir si on peut travailler sur l'alimentation mais ça serait déjà bien d'arriver à ce que tout le monde arrive avec ses affaires. C'est déjà un début..

Alors, vous me disiez que le projet sur l'alimentation, on ne vous en a parlé que maintenant, mais pourtant il a été imaginé par l'école, par l'équipe d'avant mais il y a eu une réunion de pré-rentree et on ne vous en a pas parlé ?

Non ou je n'ai pas entendu ...

Donc ça a été imaginé avant ?

Oui, je crois que oui.

En fin d'année dernière peut-être ?

J'imagine, oui. Mais, moi je n'étais pas là...

Est-ce que c'est un projet pour l'écrire sur le papier comme on a besoin de faire un projet d'école maintenant, ou bien est-ce que c'est un projet qui va vouloir dire quelque chose, vous le sentez comment par rapport à vos collègues ? Est-ce que vos collègues en ont parlé ?

Tout le monde s'en fiche ! Tout le monde s'en fiche ! À part un ou deux que ça intéresse mais je vous dis, on n'a pas spécialement envie de faire un travail sur ça. Ce sujet a été trouvé on ne sait pas par qui mais, on va le faire, on va se greffer mais tout le monde s'en fiche, c'est parce qu'il faut faire un projet !

On a suffisamment de choses à faire en classe pour s'occuper sans qu'on se rajoute des projets...

Donc, vous vous allez faire quelque chose dans votre classe...

Par force.

Par force, mais vous allez quand même le faire parce que ça peut être rattaché à votre programme...

Oui, mais moi je n'aime pas ce qui est imposé, déjà. Je n'aime pas et y'a pas que moi. On n'aime pas les choses imposées, d'où que ça vienne.

D'accord...

On voudrait être libre chacun un peu dans notre classe, et qu'on nous balance un projet comme ça...

Alors, pourquoi a-t-il été « balancé » ?

Ah ! Il faut choisir un projet je suppose...

Il faut choisir un projet...?

Je suppose...

Et dans l'école que vous avez quittée, cela fonctionnait de la même façon ?

Dans chaque école, il y a un projet... en plus, il faut faire quatre ou cinq pages, l'envoyer je ne sais pas où, à chaque fois, vous savez, c'est une corvée... parce qu'on réunit les maîtres et les maîtresses le soir après cinq heures pour pondre du verbiage sur des objectifs avec des détails (des choses qu'on ne fera pas de toute façon), c'est du remplissage de feuille, qu'on va envoyer à l'inspection académique qui, je vous rassure, ne le lira pas non plus... ! tout cela, c'est ce que je reproche à l'enseignement actuellement, c'est que c'est beaucoup de papier, de grands mots : « des projets » ! on perd du temps, en plus on nous oblige à rester après cinq heures alors que déjà, après cinq heures, on a le soutien scolaire maintenant. Alors, en plus, il faut se taper des réunions entre midi et deux heures, pour discuter d'un projet et remplir quatre ou cinq pages, souvent d'ailleurs c'est la directrice qui se le tape toute seule parce que tout le monde s'en fiche ! Il faut dire les choses telles qu'elles sont, tout le monde s'en fiche ! On sait que ça sert à rien.

Est-ce que ce n'est pas le moyen de faire une exposition à l'école ou une fête ... ?

Si ,si...

Vous y avez participé déjà à ça ?

Je vais vous dire quelque chose que je ne devrais pas dire mais il y a des choses qu'on a envie de faire en début de carrière, style ces expositions, faire des sorties scolaires, et puis, au fur et à mesure que vous y arrivez, vous vous rendez compte que, déjà, il faut tenir sa classe, et que n'importe quelle sortie maintenant est devenue quelque chose de difficile parce que vous avez toujours des gamins qui n'écoutent rien. Chaque fois que vous sortez de la classe, vous avez des problèmes. On prend un risque, on prend un risque. Ne serait-ce qu'aller faire du sport : le temps de sortir de la classe, d'aller prendre le bus 500 mètres plus loin, marcher sur le trottoir, c'est déjà un risque. Même quand vous êtes sur place vous prenez des risques, dès que vous quittez l'école vous prenez des risques, parce que les gamins, c'est plus les gamins d'autrefois... Les gamins ne vous écoutent pas, souvent ils sont énervés, pour un oui ou pour un non, il y en a toujours un qui se prend un poing dans la figure, ils ont le nez qui saigne, alors vous avez oublié la trousse de médicaments, alors vous êtes très mal...

Alors, il faut que vous preniez des parents pour vous accompagner, alors c'est toujours les mêmes parents, à force, ils en ont marre, ils ne viennent plus...

Quand vous partez à la piscine, il faut absolument une maman pour les vestiaires, vous ne pouvez pas aller dans les vestiaires comme ça... enfin, moi, je ne m'y risque pas. Nous faisons un métier à risque.

Moi, dans les WC, je n'irai jamais. Souvent on m'a dit : « oh, ils se bagarrent dans les WC !!! ». Moi, je n'y rentre pas, je ne veux pas y rentrer parce qu'après, on va dire : « il est rentré dans les WC !! » Voyez... tant pis ils se battent, ils se battent. Je n'y rentre pas.

On est obligé de faire attention à tout, c'est pour vous dire que les sorties, les projets ...euh...

Vous me disiez que ce sont des choses que l'on fait en début de carrière...

On a envie de faire des choses, et puis après vous vous rendez compte que tout est devenu compliqué...

Vous avez eu des formations sur les projets ?

Non.

Non ?

Mettez-vous bien dans la tête que les projets, en gros... d'abord vous feriez un sondage dans les écoles pour savoir quel est le projet de l'école, vous seriez surprise parce que la plupart ne connaissent pas le nom du projet. Il faut faire un projet alors on fait un projet, ça nous coûte huit heures de réunion, parce qu'il faut remplir des feuilles. Et puis, comme tout le monde sait que ça ne sert à rien, que c'est du remplissage de feuilles, que personne ne le lira, donc ça fait ch... tout le monde. C'est vrai, c'est vrai !!

Est-ce que dans votre équipe d'aujourd'hui ou dans l'équipe que vous avez quittée, vous avez vu un jour une jeune enseignante arriver avec des projets en tête ?

Si, si !!!

Pouvez-vous m'en parler ?

Je ne suis pas la bonne personne pour vous parler de projets. Si c'est ça le thème de la discussion, c'est mal barré...

Non, non, on va aller sur autre chose... Justement, parlez-moi de votre expérience avec cette jeune...

Justement, les jeunes, ils ont plein d'illusions, plein d'idées qu'on leur a mis en tête. Moi, j'en ai vu...une jeune... toute ma vie j'y repenserai... une jeune fille qui sortait de l'école normale, de l'IUFM. On lui avait raconté comment gérer sa classe, comment fallait faire...on lui avait expliqué le bien fondé et la merveilleuse chose qu'était le travail de groupe... Alors, moi je suis d'accord, sur le papier, le travail de groupe c'est très bien. C'est formidable, on a des groupes de quatre, des groupes de cinq. Ils sont face à face, les tables sont retournées et ils sont sensés faire un travail de groupe sur un sujet, souvent c'est en éveil... Donc, elle l'a fait l'après-midi, c'était à 15 heures par là, et arrive la récréation, je sors et je la vois qui était pratiquement en pleurs en sortant. Elle était effondrée parce qu'elle avait voulu faire du travail de groupe. J'ai regardé sa classe comment c'était f... et, en effet, c'est le grand truc, les tables face à face comme ça, encore une fois sur le papier, chapeau ! mais, dans la réalité... la réalité est toute autre. Dans la réalité, c'est le b... !!! c'est le b... !!!!

Alors, sur une table de quatre, il y en a un qui travaille, l'autre ne fait rien, les deux autres s'amusent... et on se pince, on se « fout » des baffes...

Mais c'est ça, c'est ça !!! Si il y en n'a que huit, ça va, mais à vingt-huit, ça fait quatre fois sept ... donc ça fait sept fois le b... !!

Alors, résultat des courses, sa leçon qu'elle voulait faire... son « projet » !!!...on peut rien faire ! Il faut le savoir.

Je lui ai dit « arrête, viens dans ma classe, tu verras, les tables, elles sont comme ça, comme ça, comme ça, personne se regarde », c'est c... mais au moins...chez moi, il n'y a pas de groupe, au maximum, on travaille à deux, et encore, pendant dix minutes, pas plus...

certainement pas une heure, parce qu'après qu'est-ce qui se passe ? au bout d'une heure, qu'est-ce qui est sorti de là ? rien, du b..., et comme travail : rien. Résultat des courses : une heure de perdue dans le b....

La gamine, elle pleurait.

Je lui ai dit : « tu arrêtes, tu remets les tables comme elles étaient, tu arrêtes »

- « oui, mais on m'a dit ça à l'école normale »
- « oui, ça marche dans des classes de quinze, dans des classes à C... parce qu'il y a des classes qui savent se tenir, sinon ça marche pas »

En tous cas, c'est prendre beaucoup de risque, en tous cas, ça vaut pas la peine de pleurer.

Et qu'est-ce qu'elle a fait, pour la suite de sa pratique, vous en avez reparlé ?

Non parce qu'elle partait deux ou trois jours après, c'était un stage. Mais, c'est pour dire qu'à l'école normale, on apprend des choses mais il faut vite les oublier.

On apprend sur le tas, on apprend au contact, on apprend sur le terrain, on n'apprend pas à l'IUFM. Surtout pas, je me rappelle, on nous projetait des séances de classe avec des classes à cinq gosses, cinq !!! Vous voyez la séquence sur les escargots (je me rappelle très bien), il y avait cinq gosses dans la classe, formidable !! Sauf que ça n'existe pas !! C'est au moins vingt-cinq !! Une séance sur les escargots comme ça à cinq, ça marche très bien, à vingt-huit, ça marche pas !! Alors il faut arrêter !!

Mais par contre, le mot « projet », il est utilisé pour dire aussi interdisciplinarité, on peut lier certaines matières entre elles, et ça peut être économie de temps, ça peut permettre de tout caser justement, vous parliez de la difficulté à tout faire. Pour l'histoire, les sciences, l'art plastique, on peut peut-être faire des croisements et faire un peu tout en un ?

Oui, oui, c'est possible, des croisements dans une même classe ?

L'interdisciplinarité, vous l'utilisez ?

J'essaye mais je ne le fais pas assez, c'est pas trop dans ma nature de faire ça. Moi, j'ai tendance à cloisonner. Moi, quand j'étais gamin, j'ai appris comme ça... Je reconnais que, bêtement, je reproduis : matin français, après la récréation c'est maths, et puis après, je fais de l'éveil. En éveil, on fait de la lecture, on est obligé, c'est automatique.

Est-ce que vous décroissez entre les classes, est-ce que vous allez faire de la géographie dans une autre classe par exemple, ou autre chose : de la musique ou de l'art plastique ?

Non, j'aurais aimé, mais non.

Vous auriez aimé...

Oui et non. Oui, parce que ça m'aurait permis de faire tout ce que j'aime.

C'est-à-dire ?

J'aurais aimé faire de l'art plastique, par exemple, avec d'autres classes que la mienne, ça m'aurait plu. Ça m'aurait évité de faire des choses que je n'aime pas avec la mienne, échange de bons procédés... Cela ne se fait pas parce que... je ne l'ai pas trop vu. Quelque fois ça existe, par exemple quand j'étais à FL, je ne faisais que le français et ma collègue prenait ma classe pour les maths. Et ça c'était bien. Moi, j'étais content, comme ça j'avais pas à faire mes maths, ça m'allait très très bien. Et le matin, je ne faisais que français : tantôt ma classe, tantôt la sienne, c'était impeccable, parce qu'elle adorait les maths.

Comment cela s'était mis en place ?

Parce que je lui ai dit que je n'aimais pas faire les maths et elle m'a dit, moi, je n'aime pas faire le français. C'est parfait, je lui ai dit, on a cas échanger. On avait la classe mitoyenne, donc on passait de l'une à l'autre, c'était très commode. Pendant un ou deux ans, c'était comme ça.

Et ensuite, qu'est-ce qui a changé ?

J'ai changé de classe, je suis passé au CE1... Ils étaient petits alors c'était pas possible...et ça suppose une bonne entente avec les collègues, tout ça, ce qui n'est pas toujours le cas...

Oui, vous pouvez m'en parler ?

Oui, je vais édulcorer un petit peu...

Disons que, normalement, le top du top, ce serait d'échanger entre collègues, de travailler ensemble, de travailler en équipe, tout ça. Dans les réalités, c'est rarement comme ça. Dans les réalités, on travaille pas trop en équipe, voire pas du tout. Dans mon école, là, il y a deux filles qui sont « cul et chemise », donc elles travaillent toutes les deux ensemble, sinon en règle générale, on ne travaille pas ensemble. Dans ce que j'ai vu, moi, les instituteurs et les institutrices, elles sont souvent très individualistes. Moi le premier, je le reconnais. On

aime bien être maître chez soi, on n'aime pas regarder ce que fait l'autre, et on n'aime pas trop, surtout, que l'autre vienne regarder chez soi.

À quoi ça tient ?

Ça tient aussi au manque de confiance en soi de la part des enseignants. Beaucoup d'enseignant(e)s se culpabilisent. Moi, je me suis rendu compte dans une conférence il n'y a pas longtemps... on était une quarantaine et le sujet, c'était : « le malaise des enseignants »... J'ai vu, je ne me rendais pas compte à quel point c'était comme ça, nombre d'entre nous, on est tous très inquiets, très très inquiets sur la façon dont on nous regarde. On est tous à se poser mille questions et on a tous peur de faire mal. C'était très révélateur. J'ai écouté chacun et chacune, c'était très féminin. Toutes ont exprimé leurs doutes, toutes ont peur et pensent qu'elles font mal leur travail pourtant elles sont toutes consciencieuses mais elles ont toutes des doutes, des inquiétudes, elles ont toutes l'impression de mal faire ou de pas faire comme il faut. Donc, en contre coup, on ne veut pas trop montrer ce qu'on fait aux autres, et on ne veut pas trop que l'autre vienne jeter un œil sur ce que l'on fait, parce qu'on se dit « mince, si je fais ça, qu'est-ce qu'il va penser de son collègue »..

Je me suis rendu compte, j'exagère un petit peu, j'ai l'impression que chacun a mis une chape de plomb autour de sa classe et que ma foi, on n'aime pas trop voir ce qui se passe à côté.

Je comprends bien, mais est-ce qu'on ne pourrait pas imaginer une discussion justement entre collègues pour pouvoir soulager le quotidien de autres? est-ce qu'on ne pourrait pas l'imaginer ?

Vous avez raison sur le fond mais la réalité : chacun a du mal à parler. C'est quand même un métier ou l'on est soi-disant ouvert sur certaines choses, sur des sujets de société, ouverts à la différence, à tout ce que vous voulez... mais en réalité...

Vous me parlez de deux enseignantes dans votre école qui travaillent ensemble ? Ont-elles le même niveau de classe ?

Pratiquement oui, l'une a le CE1, l'autre le CP-CE1.

Et vous avez un CP, vous pourriez travailler avec elles ?

Alors, moi j'ai essayé. Je n'avais jamais fait de CP, je leur ai dit.

Et vous avez fait du CE1, vous pouviez les aider aussi ? et alors ?

Alors, ça n'a pas marché. Je vais vous faire redescendre de votre petit nuage mais la réalité est toute autre. Moi, de mon côté, j'ai tenté. Chaque fois que je faisais des photocopies pour ma classe, je proposais à ces collègues là. Je suis généreux, voyez, mais je n'ai jamais eu de retour.

Et ça a duré combien de temps ?

Jusqu'à ce que je comprenne. Comme je suis assez brave, un mois. Au bout d'un mois, je me suis rendu compte qu'il n'y avait jamais eu de retour, on ne m'a jamais dit : « tiens, G. , j'ai fait ça est-ce que ça t'intéresse ? on a fait ça, est-ce que tu veux participer ?, tiens, on a ce « projet » ! est-ce que ça t'intéresse ? ».

C'est à peine si on me dit bonjour.

On me dit bonjour, et encore.

C'est pour vous dire que les belles paroles, le travail de groupe entre enseignants, ça marche quand ça marche mais souvent ça ne marche pas. Moi, j'ai arrêté, voilà. Je leur en veux un petit peu parce qu'elles savaient que je n'avais jamais fait de CP, je débarquais, nouvelle classe, nouvelle école... et, jamais, elles ne sont venues me voir pour me proposer un livre, une aide... On m'a jamais rien demandé, on m'a laissé dans mon coin, et au revoir et à peine bonjour le matin.

Vous avez remplacé quelqu'un qui est parti à la retraite ?

Oui, quand je suis arrivé, je vais vous dire encore mieux...tellement j'en ai gros sur la patate : dans ma classe, il n'y avait rien, rien.

Pas un livre...?

Rien. Moi, des écoles j'en ai fait. Souvent dans les armoires, il reste des livres, des cahiers, il reste des ciseaux, des crayons, il peut rester deux ou trois bricoles, des peintures qui traînent... Quand je suis arrivé, la classe était VIDE ! Le bon accueil, bienvenue chez nous !!

Qui vous a accueilli ?

La directrice m'a dit : « Ne t'en fait pas G. on t'aidera ». J'attends encore.

Est-ce qu'elle fait le liant entre les enseignants justement ?

Je suis un vieux monsieur et je sais qu'il ne faut rien dire. C'est un métier dans lequel il y a beaucoup de gens susceptibles. Je ne vais pas me plaindre, j'ai rien dit et je ne dirai rien. Je sais que quand on dit quelque chose, c'est souvent amplifié, c'est transformé, alors ça vous retombe dessus. Donc, j'ai pris l'habitude de ne rien dire.

D'accord... Au niveau de l'art plastique, du décroisonnement que vous auriez aimé mettre en place, vous en avez parlé à qui ?

À personne. Je veux embêter personne, j'ai vu comment ça se passait, j'en ai pris mon parti, j'ai été assez déçu, maintenant je reste dans mon coin.

Il y a d'autres hommes dans l'école ?

Oui

Il a quelle classe ?

Ils ont CE2 et CM

Il y a deux hommes en plus de vous ?

Oui

Est-ce qu'avec eux vous avez...

Ah, on s'entend très bien, oui oui... ça se passe très bien.

Alors, est-ce que ça tient à la féminité...?

La directrice a dit : « dans cette école, il y a d'un côté les hommes, d'un côté les filles ».

Ah, et est-ce que vous pensez qu'avec ces collègues hommes vous pourriez... ?

Ils ont des grands.

Mais au moins, vous échangez...

Oui, oui

Et vous prenez tous vos repas ensemble, comment cela se passe ?

Ah non, les garçons, on mange ensemble, les filles mangent je ne sais pas où, dans leur classe. Ah si, il y en a une, de la CLIS, très sympa. Avec les garçons, on est très amis avec elle, elle est très sympa, heureusement qu'elle est là. On a une autre fille qui est sympa aussi, on la voit moins mais elle est sympa aussi.

Avec l'enseignante qui fait les CP-CE1, pour les CP, peut-être auriez-vous des occasions de travailler ensemble...

Oh non, c'est une corvée !

Peut-être vous voyez-vous pendant les récréations ?

Non, dès qu'elle est là, moi je n'y vais pas ! Je suis devenu allergique parce que j'ai vu comment elle fonctionnait... un jour, j'ai voulu faire la bise, elle m'a dit « non, on s'est déjà dit bonjour ! ». Et c'est vrai qu'à huit heures on s'était dit bonjour de loin. Depuis ce jour-là, moi c'est terminé.

Elle a mis une distance...

Et moi aussi, du coup dès qu'elle est là, je m'en vais...

Comment se passent les réunions à l'école ?

Comme d'habitude, ça fait ch... tout le monde !! C'est vrai !

À quel moment ont-elles lieu ?

Entre midi et deux heures, après le repas, pendant le repas...

Ça pourrait être un moment de convivialité ?

Il faut arrêter avec ça. Sur le papier, vous avez raison mais dans la réalité, ça ne se passe pas comme ça.

Alors expliquez-moi la réalité...

La réalité, c'est que personne n'a envie d'être en réunion à midi et demie : à midi, on mange, à midi et demie, on n'a pas fini de manger, on reprend à 14 heures, souvent entre midi et deux heures, on a envie de faire des photocopies, de préparer pour le lendemain, on n'a pas envie de se retrouver en réunion pour discuter des WC qui ne ferment pas à clés, si on fait un sandwich au jambon pour la kermesse, combien on en fait et si on en fait au pâté,... ???

Vous seriez directeur d'école, vous parleriez de quoi ?

Je serais bien obligé de faire ces réunions à la c... !!

Vous parleriez de quoi ?

Déjà, j'essaierai que mon groupe s'entende bien et ce n'est pas le cas !

Comment feriez-vous ?

J'essaierai que les gens se parlent parce qu'on ne se parle plus ! Entre ces filles et ces garçons, on ne se parle plus ! Déjà, je commencerai par ça.

Concrètement, autour de la table, il y a les filles d'un côté et les garçons de l'autre et vous ne vous parlez pas ?

Je vous parle de cette année là mais ce n'était pas comme ça dans mon ancienne école. On s'entendait même s'il y a eu des tensions parfois, des rancœurs, des affrontements, des méchancetés, je me rappelle très bien. Des méchancetés des femmes entre elles surtout, j'étais parfois très gêné, on attendait que ça passe.

Sur vos vingt-huit années de pratique, pensez-vous avoir reçu l'influence de quelqu'un ?

Oui, de mes parents sûrement...

Je voudrais positiver sur un point parce que je me rends compte que j'ai une vision très négative de la situation mais malheureusement, c'est assez vrai ce que je raconte, j'exagère un peu mais c'est assez vrai. Malgré tout, il y a toujours des gens qui ont la foi, il y

a toujours des gens qui ont envie de faire des choses, même en fin de carrière : ma mère par exemple... Ma mère, jusqu'à son dernier jour de classe, elle a toujours eu envie de faire mille choses pour sa classe, de faire des expos, quand elle sortait quelque part, qu'elle trouvait un bout de bois par terre, aussitôt, elle le ramenait en classe en disant : « quelle merveille, on va parler de ce morceau de bois !! »...

Des gens comme ça, il y en a toujours mais c'est rare et de plus en plus rare. Aujourd'hui, quand on a fini, la journée est déjà très longue, et puis les gosses ont changé, c'est beaucoup plus lourd qu'avant et quand on a fini la journée, on en a vraiment ras la casquette ! Moi, je rentre chez moi, je m'assieds sur le canapé, je m'endors. C'est pour vous dire que les temps ont changé, les gosses sont devenus beaucoup plus durs à gérer que du temps de ma mère... et les parents !

Les parents sont durs à gérer. Cette année, je me plains pas parce que je n'ai pas de problème pour l'instant. En général, j'ai pas trop de problème de la part des parents. Il y en a qui sont bien mais d'autres qu'il faut gérer. Autrefois, ce n'était pas comme ça.

Je pourrais vous raconter plein d'anecdotes de collègues qui ont eu des déboires avec des parents pour des bêtises. Les parents prennent systématiquement la partie des enfants contre l'avis de l'enseignant. Notamment une collègue, bon ça n'a rien à voir... elle ne s'est pas laissé faire heureusement... elle avait surpris une élève en train de tricher pendant un devoir, la gamine avait écrit les réponses sur sa main, la collègue avait juste fait une remarque en disant ce n'est pas bien, ça a fait un scandale dans la famille. La famille est venue : « mon dieu, vous avez traumatisé ma fille, elle a attrapé un zona à cause de vous, je vais écrire à l'inspection académique ». Après ça, la famille est allée voir la directrice, menace de lettre à l'inspection académique, menace au recteur, pourquoi pas au ministre, après il a téléphoné à tous les parents d'élèves de la classe pour qu'ils se mettent avec lui contre elle, et le seul tort de l'institutrice était d'avoir dit : « c'est pas bien ». Au lieu que le père dise à sa fille « ce n'est pas bien d'avoir triché », c'était la faute de l'institutrice !!

Vous vous rendez compte dans quel « gourbi » on s'est fourré, maintenant !!!

Ce métier est devenu un métier à risque. Moi, je suis souvent sur le qui-vive parce qu'on doit faire attention à ce qu'on dit. Un jour, j'ai vu un papa venir au portail parce que la maîtresse avait confisqué des billes à son fils le matin et j'ai vu le papa venir secouer la maîtresse comme un prunier jusqu'à ce que la maîtresse veuille bien rendre les billes. Nous en sommes arrivés là, je peux vous dire que c'est lourd, il faut être bien accroché.

Cela dit, je veux dire aussi qu'il y a des parents remarquables qui sont disponibles, généreux, heureusement qu'ils sont là aussi. J'ai été invité à manger chez des parents d'élèves, ça c'est appréciable, on est reconnu. Ça compte aussi des parents qui se rendent compte qu'on fait un travail important et difficile. Ça compense les autres, des parents comme ça, ça soulage. On fait un métier qui nous rend tendu, moi je suis très tendu parce que je me méfie de tout. Je suis aux aguets parce que je fais attention à ce que je dis, à ce que je fais.

Donc, c'est vrai que le soir, on a sans doute envie de trouver un moment pour se détendre...?

Oui, alors c'est pour ça que les réunions le soir !!!...

Disons que vous attendez peut-être un temps où vous puissiez vous lâcher..., pensez-vous que le directeur d'école ait la tâche de soulager, d'organiser ce relâchement justement ?

Oui, absolument. Il y a toujours un truc à faire, remplir un dossier, dans ces réunions, alors on est toujours dans le faire et pas dans le dire. Par exemple, carnaval, il fut une époque, nous ça nous faisait plaisir de fêter carnaval. Cette année, il a été décidé que pour carnaval, il y aurait un petit lunch où on inviterait les parents et ça durerait jusqu'à 21 h. Je peux vous dire que la collègue de CLIS, elle n'a rien dit mais après la réunion, elle m'a dit « franchement, je n'ai aucune envie de rester jusqu'à 21h ». Je lui ai dit « moi, non plus, je suis contre ! ». On en a marre !!!

Et personne ne l'a dit ?

Non, personne ne l'a dit.

Et cela va se faire ?

Oui, sûrement.

Ça va vous énerver encore plus !

On fait un métier où on ne fait que subir, que subir : le directeur, les gosses, on subit les parents, on subit tout !

Qu'est-ce qui vous empêche de prendre le risque de le lui dire ?

Oui, vous avez raison, sauf qu'il y aura toujours des gens dans la réunion pour dire : « Oh, bien sûr, on ne peut plus rien faire en dehors de la classe, alors que le carnaval, c'est pour les enfants, c'est drôlement sympa d'inviter les parents... » Voilà, il y en aura toujours qui diront ça et vous passerez pour un malotru, vous passerez pour un c....

Vous ne voulez pas prendre le risque.

Non, et la collègue non plus. Un autre collègue m'a dit « moi, je partirai à 8h ».

Vous êtes déjà trois...

Oui mais ce sera comme ça. On ne veut plus faire du rabe, on en a assez.

Si vous aviez une formation qui vous plairait aujourd'hui, ce serait sur quoi ?

Moi ? J'aimerais faire que du français et m'occuper d'enfants ou d'adultes même qui ont des difficultés dans la langue française. Je suis effaré, je suis effaré, je suis effaré du niveau de français des collégiens, des lycéens. Je vois ma nièce, on comprend rien quand on la lit. On a laissé les enfants à l'abandon sur le français. Moi, si je pouvais aider à sauver certains enfants, reprendre les bases, ça ça me ferait plaisir de remettre à flot certains enfants.

Est-ce que ce désir que vous avez, vous avez pu l'exprimer auprès de quelqu'un ?

Oui, mais il n'y a rien.

À qui l'avez-vous dit ?

À des conseillères d'orientation, j'ai fait tout le dossier qui ne sert à rien parce qu'il n'y a pas de poste pour moi et pourtant, il y a du travail !! Ce genre de poste n'existe pas, donc on laisse comme ça.

Est-ce que vous pensez que dans votre pratique vous avez une influence sur quelqu'un ?

Sur les gamins, oui. Je leur donne un petit peu le sens de l'humour, je vois que eux aussi, ils essaient de plaisanter et je crois que c'est important aujourd'hui, ça permet de dédramatiser. Je vois que des fois, ils m'imitent, ça me fait rire. Je vois qu'ils m'aiment bien, ils pompent beaucoup mais en même temps, ils donnent beaucoup d'amour, ils donnent beaucoup d'amour. C'est important pour moi de voir qu'ils m'aiment bien, ça permet de surmonter pas mal de choses. S'il n'y avait pas cet amour là je crois que j'aurais arrêté. Ça me fait du bien de sentir cet amour là.

Annexe 40 - Entretien avec E8

Date de l'entretien : 16/03/2010

Profil de l'enseignant interviewé
--

Situation Personnelle :

- âge : 31 ans
- sexe : féminin
- nombre d'enfants : 1 bébé
- âge des enfants : quelques mois
- qualification, formations : licence de biologie générale,
IUFM et habilitation anglais
- profession des parents de l'enseignant : père : psychologue
mère : infirmière

Situation Professionnelle :

- ancienneté dans l'enseignement : 7 ans
- ancienneté dans l'école : 3 ans
- Classe : CM1
- Nombre d'élèves dans la classe : 23
- Type d'école (Bordeaux, CUB, Hors CUB....) : école d'application, CUB,
urbain très très hétérogène
- Nombre de classes dans l'école : 16 dont une clis
- Nombre d'élèves dans l'école : 380 élèves

Pouvez-vous me dire quels sont les axes principaux de votre pédagogie, est ce qu'il y a des choses que vous mettez en place dans votre classe et qui pourraient vous caractériser ?

En fait, ça dépend des années, du profil de la classe. Cette année, ça fait que 15 jours que je les connais (retour congé de maternité), mais je reviens à des choses un peu plus traditionnelles parce que les enfants sont en difficulté, sont très turbulents, donc je reviens à des choses traditionnelles. D'habitude, j'aime bien travailler en groupes, voilà...

Là, cette année, c'est un peu plus difficile, j'aime bien varier les supports... comme par exemple pour travailler l'orthographe, on va faire tout ce qui est exercices d'application, donc le classique, on va aussi faire des dictées en groupes. Là on écrit des mots, je leur demande de faire des phrases à la maison, et puis je tire au sort une de leurs phrases, on fait le dictée comme ça. Je fais des ventes aux enchères où ils doivent acheter les phrases sans les fautes d'orthographe... On varie quand même les supports et cette année, j'avoue que c'est un peu plus difficile parce qu'au niveau du comportement c'est plus difficile à cadrer, donc... pour l'instant, on en est sur cahier à faire des exercices... pour l'instant. Après, j'aimerais bien aussi... tout ce qui est correction collective j'aime pas trop, je préfère adapter ma réponse en fonction de chaque enfant, donc c'est vrai que je passe mon temps à tourner dans la classe, à m'asseoir à côté d'un élève, à voir ce qu'il fait... j'aime bien pouvoir répondre au moment où ils en ont besoin, après, plus ils sont nombreux, plus c'est difficile à faire aussi...

Est-ce que vous pouvez me parler des projets de classe ?

Alors, cette année, je peux pas trop vous en parler parce que ça fait 15 jours que je suis ici, et je n'en ai pas encore... alors, si, il y a un projet chorale qui est un projet d'école. On fait ça tous les enfants et on se retrouve à F, on apprend un certain nombre de chansons et on les chante sur scène.

L'an dernier, j'avais fait un projet en art visuel autour d'un auteur qui s'appelle Claude Ponti, on avait illustré ce qu'on voulait au choix, on avait recréé tout un château qui fait bonbons, on participait à un concours... sinon cette année, on n'a pas de sorties prévues, de choses comme ça.

D'accord, mais sinon les années précédentes, en général, vous menez des projets ?

On fait des mini-projets, ça dépend. Il y a deux ans, on avait fait une petite pièce de théâtre avec la classe d'à côté. Euh...il y a trois ans, je n'étais pas ici mais dans le Médoc, j'avais des CP donc c'était différent, on avait écrit un petit livre qu'on avait illustré. Voilà, ça dépend, on fait de petits projets... j'avais fait aussi un voyage en Dordogne, j'avais des CE2-CM1. On avait travaillé tout ce qu'il y a autour de l'histoire...

Ça vient d'où en général, l'idée du projet... ?

Par exemple, le voyage scolaire : la mairie nous propose de partir et avec les collègues, en discutant, là on était parti avec les CE2, donc on cherche quelque chose en lien avec le programme, au mois d'octobre en général on se décide pour partir à la fin de l'année, et puis on a toute l'année pour préparer cette sortie.

D'accord, et quand c'est pas une sortie comme l'année dernière avec le projet d'illustration ?

L'illustration, ...on reçoit des choses à l'école par le courrier. Et donc, j'avais vu ce concours, j'avais proposé aux enfants qui étaient d'accord, donc on s'est lancé dans le projet. On n'a pas gagné le concours, mais ... !!

L'important est de participer aussi !

Ah oui, sinon, il y a un projet qui se fait aussi ici depuis que j'y suis : on rencontre un auteur ou un illustrateur. Donc, on étudie ses livres, on les lit et puis après on prépare des questions, et puis il y a une rencontre qui se fait, donc cette année, je crois qu'on reçoit un illustrateur.

D'accord, est-ce que vous avez eu une formation particulière sur le projet, que ce soit à l'IUFM ou en formation continue ?

Alors, le projet, on en a parlé bien sûr à l'IUFM, après, c'était très abstrait. Et j'avoue que c'est difficile quand même à mettre en place en classe. Alors des projets de classe avec la classe, avec les enfants : oui. Après, des projets d'école à plusieurs instits, c'est déjà beaucoup plus difficile.

Vous pouvez m'expliquer les différences justement ?

Alors un projet de classe comme illustrer un livre, participer à un concours, si les enfants ont envie, ça se passe sans problème. Ça se passe entre nous, on gère notre temps... Après, avec les collègues, c'est une grosse école, la communication n'est pas évidente. Il y en a qui sont maîtres formateurs, d'autres qui ne sont pas maîtres formateurs, il y a des différences de statuts...

Quelles sont ces différences de statuts, pouvez-vous préciser pour moi ?

Les maîtres formateurs travaillent donc en lien avec l'IUFM et ils forment les jeunes, les PE2. Ils sont professeurs des écoles et ils ont passé un concours et ils sont habilités à recevoir des stagiaires, donc ils ont régulièrement des stagiaires qui viennent, font connaissance avec la classe. Ce sont des tuteurs, en gros. Ils sont déchargés un jour par semaine et ce jour-là, ils sont censés aller visiter les PE2 lorsqu'ils sont en stage en responsabilité. Et ils travaillent avec l'IUFM, parfois ils interviennent en formation.

Et ils sont payés plus que vous...?

Oui, ils ont des indemnités, plus des indemnités de déplacement puis ils ont un jour de décharge par semaine.

« Et ils ont un jour de décharge par semaine... », comment sont-ils remplacés ce jour-là ?

Ils ont des modulatrices, ce sont des PE qui sont sur l'école et par exemple le lundi elles sont dans une classe, le mardi dans une autre... et comme ça, elles sont dans des classes différentes sur la même école.

D'accord, il n'y a que dans cette école que ça se passe comme cela ?

En Gironde, oui. Je ne sais pas pour les autres académies. En Gironde, c'est comme cela dans toutes les écoles d'application.

En Gironde, les écoles d'application sont...?

Il y a ici, puis deux autres à Bordeaux, après, je ne sais pas.

Pour revenir à la structure de l'école, de l'équipe, vous me dites qu'il y a des maîtres formateurs et des professeurs des écoles, mais dans quelle proportion, sur 16 classes ?

Il y a beaucoup de maîtres formateurs, voilà. Dans ce bâtiment, on est 7 enseignants, il y en a 3 qui ne sont pas maîtres formateurs. Et dans le bâtiment en bas, il y a ... Une bonne dizaine...

Il y en a 11.

11 sur 16 ?

12 avec la Clis.

Donc, vous êtes 4 professeurs des écoles.

On est un peu plus parce qu'il y a les modulatrices qui ne sont pas maîtres formateurs. Il y en a trois.

Vous me parliez d'une communication pas toujours facile pour les professeurs des écoles...

Je vais vous donner mon point de vue à moi qui ne suis pas maître-formatrice. Notre avis compte peu, voilà.

Dans l'école, on ne se fait pas entendre.

Il y a une directrice d'école ... ?

Une directrice qui est maître formatrice aussi. Elle est déchargée à temps plein.

Et donc, en fait, quand vous travaillez ensemble, comment ça se passe ?

On travaille très rarement ensemble, en fait. On est obligé administrativement de faire des réunions, des conseils de cycle et de maîtres où on se retrouve à cette occasion là et puis c'est tout.

Est-ce que les maîtres formateurs travaillent, eux, davantage ensemble ?

En fait, ça marche par affinités. A deux ou trois..

Si on prend l'exemple de votre classe, un CM1, il y a combien de CM1 dans l'école, deux ?

Il y a deux CM1, un CE2-CM1 et un CM1-CM2, donc ils sont répartis sur quatre classes.

Et vous êtes tous dans le même bâtiment les CM1 ?

Les CM1, oui

Est-ce que vous avez finalement des liens plus particuliers...?

Avec ma collègue de CM1. Elle a un CM1-CM2 cette année. Je décroisonne avec elle en anglais. Je vais dans sa classe, donc elle connaît mes élèves, je connais les siens. Elle n'est pas maître formatrice et on arrive à faire des projets ensemble, on discute pas mal toutes les deux, on échange.

Par rapport au projet de classe, en fait, et au projet d'école, il y a des projets de classe et puis des projets à deux ?

Voilà, il y a le projet d'école qui est la chorale et qui est facile à mettre en œuvre parce qu'on a les chants, on fait quelques répétitions en commun, donc ça c'est facile à mettre en place. Après, vue la structure de l'école et vue les caractères de chacun, c'est très difficile de faire des projets.

Il faut savoir que c'est une école d'application, que le projet d'école c'est bien vu et qu'on essaie de faire des choses pour que ça fonctionne, comme la chorale.

Après, on a la mairie qui nous aide pas mal et il y a une association qui s'appelle G qui est à l'école, donc grâce à elle, on a la salle F, on a accès à des salles pour faire des représentations théâtrales, des choses comme ça. On est quand même aidés financièrement.

Et vous avez des intervenants extérieurs qui peuvent venir ?

Voilà, on peut... avec G, c'est possible qu'il y ait des intervenants.

Donc, ça, c'est vrai que c'est favorable aux projets, et sinon, vos projets de classe... ?

Je fais des projets soit entre moi-même et les enfants, soit avec ma collègue avec qui je m'entends très bien.

D'accord...

De temps en temps des projets à deux.

Est-ce que vous pouvez m'en parler ? Comment mettez-vous en place des choses ?

C'est quand on discute entre nous, on va parler des difficultés, on se dit « ah ben tiens je fais ça », « ah, ça m'intéresserait », et puis on finit par mettre des choses en place ensemble. Après, le fait de décroisonner aussi, je vais dans sa classe faire l'anglais pendant qu'elle vient dans la mienne... Comme elle avait un projet théâtre, avec sa classe, finalement on s'est dit « tiens, si on intégrait aussi ma classe », donc pendant que je fais l'anglais dans sa classe, elle leur fait travailler des fables pour pouvoir ensuite les intégrer dans son spectacle.

Donc on fera ensuite des répétitions ensemble. Moi, si elle me demande de faire autre chose en théâtre, si elle n'a pas le temps (parce que c'est deux fois $\frac{3}{4}$ d'heure), je fais ce qu'il faut.

Le fait de décroïsonner, ça aide parce qu'on connaît les élèves des deux classes.

Est-ce que vous pensez que vous avez une influence sur les autres classes, que ce soit votre projet de classe ou quand vous travaillez en binôme ?

... ?

Est-ce que vos projets produisent quelque chose au niveau des autres classes ?

Non, non. Non... Les enfants, c'est sûr qu'ils sont contents de faire du théâtre, des voyages scolaires.

Au niveau du travail de l'enseignant, non, ça n'a pas de

Vous avez des réunions où vous faites part de vos projets qui pourraient intéresser d'autres classes, peut-être ?

Non, non.

Et, ça a toujours été comme cela ? Puisque vous êtes là depuis trois ans, est-ce qu'avant, dans une autre école, vous avez vécu un projet de classe, qui, pour l'avoir bien mené peut-être dans votre classe, a eu une influence sur d'autres classes ?

Non. Non, en plus avant, j'étais dans le M. On avait des classes à double ou triple niveau, on était débordées, donc on n'avait pas le temps. Et, en plus, dans le M., on n'avait pas de moyens donc c'était limité au niveau des projets.

Là, ici, c'est quand même autre chose, on a des bus à disposition si on veut visiter quelque chose, donc ça change les choses quand même.

Si on parle du travail avec votre collègue, même en dehors des projets, est-ce que vous avez reçu des influences d'autres classes pour mener des projets ?

Par exemple en chorale, ça a été mis en place bien avant que j'arrive, ça fait partie du rituel de l'école. Je me suis plus ou moins intégrée au projet. Ce sont des collègues qui sont à la recherche de chansons, qui s'occupent des musiciens. Donc, nous, on a juste à apprendre aux enfants et à les faire répéter. Donc elles, elles ont créé ce projet chorale il y a des années et c'est vrai que maintenant, ça s'est intégré dans la vie de l'école. C'est quelque chose qui a

lieu tous les ans, c'est un rituel. Et comme c'est une grosse école, c'est un projet sympa parce que ça rassemble tous les enfants.

Est-ce que vous vivez une coupure entre ce bâtiment et le bâtiment d'en face ?

Ah ben, c'est simple : les enseignants de l'autre bâtiment, je pense que je ne les vois qu'au repas de Noël quasiment... ou aux conseils d'école...

Donc, en fait, la géographie de lieux fait que...

Oui, très clairement, oui. J'avais un CE2-CM1 dans ce bâtiment, tous les autres CE2 étaient dans l'autre bâtiment, je les ai quasiment pas vu de l'année. On est quand même partis en voyage scolaire ensemble mais... on a très très peu communiqué, très très peu échangé.

Oui.

C'est vrai que la géographie des lieux rend cela très difficile. Il y a des enseignants que je vois au conseil d'école ou au conseil des maîtres une fois par trimestre, et puis au repas de fin d'année à Noël.

Je reviens au projet théâtre que vous avez avec l'autre classe... Donc, quand vous allez faire l'anglais dans l'autre classe, vous voyez ce que fait votre collègue dans l'autre classe et ça vous donne des idées, ou...

Alors, non, on en parle entre midi et deux, aux récréations, le soir, on reste un petit peu pour parler, après la classe.

Et, en dehors des projets, est-ce que vous êtes sensible à des actions d'autres classes qui pourraient, justement, vous donner d'autres pistes dans votre pratique ? Est-ce qu'il y a comme cela un échange d'idées ?...

À propos des projets, ou... ?

À propos des projets et du reste... puisqu'apparemment, au niveau des projets, c'est pas ça... ?

C'est par affinité, oui. Chacun voit. C'est vrai que la communication est difficile quand même, dans cette école, assez difficile.

Après, pour ce qui est de la pratique pédagogique, quand on se retrouve à la récréation, à table, on va dire, « ça, ça a super bien marché », « ça, c'était la catastrophe »... on échange, on arrive à échanger quelques idées là-dessus. Ça c'est au café, au repas.

Est-ce que vous auriez vraiment un exemple à me donner de quelque chose que vous auriez pris d'une autre classe ou d'un autre enseignant, ou bien quelque chose que vous auriez apporté à une autre classe ?

Oui, il y en a... Là, en ce moment, j'ai beaucoup de difficultés au niveau de l'orthographe parce que l'orthographe est catastrophique. Je ne sais plus comment faire, donc j'ai demandé à des collègues de me donner des petites pistes. Donc, il y en a une qui m'a dit « je fais une dictée tous les matins et je l'enrichis un peu plus tous les jours, je rajoute des mots... ». Donc, j'ai instauré ce rituel tous les matins, on prend cinq minutes, on fait une phrase. Donc, ça elle m'a dit que ça portait ses fruits, j'ai mis ça en place depuis hier.

Il y a des pratiques pédagogiques qu'on peut échanger comme ça.

Oui, et toujours avec des collègues de ce bâtiment ?

Toujours, oui.

Vous partagez les repas à quel endroit ? Dans ce même bâtiment ?

Je vais à la cantine, en fait. Et ça me permet de voir la directrice et quelques enseignants de CM1 ou de CE2 que je ne vois pas souvent, mais sachant qu'il y en a qui mangent ici dans la salle des maîtres, d'autres qui rentrent chez eux,....

La directrice, vous la voyez tous les jours ?

Elle mange à la cantine, j'y vais mais sinon je ne la verrais pas. On ne la voit pas forcément, elle est très sollicitée, elle répond très présente mais l'école est grande.

On a parlé rapidement de la formation que vous avez reçue, sur les projets de classe...

Si, on en parlait. La pédagogie de projet, c'était quelque chose qu'il fallait faire. Après, pour mettre en place, c'est quand même beaucoup plus difficile.

Quelles sont les difficultés que vous ressentez par rapport à cela ?

Des fois, on peut avoir des projets et les enfants n'adhèrent pas, donc le projet s'essouffle. C'est difficile parfois de mener un projet jusqu'au bout, je trouve. C'est difficile de prévoir un projet tout seul, ça se fait avec les enfants, en fonction des années, des personnalités. Moi, j'ai eu des projets qui ont plus ou moins avorté parce que ça ne prenait pas, parce que c'était très lourd, parce que ça n'apportait pas grand-chose.

C'est lourd, de quel point de vue ?

Par exemple, les arts visuels l'année dernière, on a fait ce château, ça s'est très bien passé. Les enfants ont adhéré tout de suite. Mais c'est un projet qui a duré plusieurs mois, qui nous a pris beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, donc, si ça ne leur avait pas plu, j'aurais jamais pu arriver au bout de la construction du château.

Après, j'avais fait un projet sur l'eau et sur l'écologie. En fait, ça n'a pas intéressé les enfants plus que ça : au début, passionnés puis en fait... je pense que c'était trop long. Je n'ai pas pu arriver au bout.

C'était sur une année ?

Sur plusieurs mois, ça traînait trop. J''étais enceinte, donc ça a été entrecoupé d'arrêts maladie, peut-être que ça a manqué de suivi.

Voilà, donc j'ai tendance à dire que je fais des minis projets, des gros projets sur une année, non. Par exemple, je fais un projet en sciences, on va étudier le système solaire, on va peut-être construire une maquette, il y a aura des maths, de la techno,... Pour moi, c'est un projet.

Oui, oui...

Après, ce n'est pas forcément un projet que je vais faire partager aux autres classes. Le projet sur l'eau qu'on n'a pas eu le temps de terminer, par exemple, je voulais terminer par une exposition. Bon, ça n'a pas pu se faire, je vais le retenter cette année.

Pourquoi cela n'a pas pu se faire ?

Parce que je me suis arrêtée un mois avant la fin et je n'ai pas pu aller au bout.

Vous disiez que, concernant le projet que vous allez mener sur le système solaire, vous n'aviez pas forcément envie de le partager à l'extérieur, pourquoi ?

C'est pas « envie », c'est...si, c'est une question d'envie en fait parce que je ne suis pas maître formateur et je ne me sens pas vraiment à ma place dans cette école et parfois, les gens ne s'intéressent pas à mon travail.

D'accord.

Donc, c'est chacun dans sa classe, chacun fait son truc et puis, ce que fait le voisin, c'est pas très intéressant, donc, ça donne pas envie de mettre en avant....

Alors, il y en a qui sont moteurs. Il y a des instits qui sont très bien, c'est pas la majorité. Donc c'est assez difficile, dans cette classe.

C'est bien malgré tout d'avoir des projets pour...

Pour la classe, oui, quand même. C'est bien parce que ça fait du sens, en fait, ça permet de lier certaines matières, ça fait du sens. Après, je pense qu'il ne faut pas travailler non plus qu'avec des projets parce qu'on ne s'en sort plus, parce que c'est quand même beaucoup, beaucoup de travail. Mais, oui, je pense que ça vaut le coup. Après, les projets entre les classes, c'est plus difficile parce qu'en fonction des caractères de chacun, c'est difficile de s'entendre, on n'a pas le temps. Il y a le soutien entre midi et deux, donc il faudrait rester le soir tard, on n'en peut plus parce qu'on est là depuis huit heures le matin, donc à 17h, on a eu les gamins toute la journée, on a mangé en une demie heure... C'est vrai qu'avant, on n'avait pas le soutien entre midi et deux, on avait un peu plus le temps. Donc, il y a aussi une question matérielle.

Ce qu'on fait entre plusieurs classes : la chorale, ça prend pas trop de temps puisque c'est quelque chose qu'on refait chaque année, c'est rodé. Mais après, faire un projet à deux, trois classes, ça demanderait du temps qu'on n'a pas forcément. Il y a les corrections, après il faut préparer les cours, on ne s'en sort plus quoi.

C'est malheureux à dire parce que ça pourrait se passer autrement, je pense, mais c'est la réalité.

Et puis, c'est vrai que des fois, c'est dur de s'entendre avec certaines personnes. Donc je fais des minis projets quand on a le temps avec des personnes avec qui on s'entend bien.

Et ça arrive comme ça en fait...?

Oui...

L'an dernier, deux collègues un CM1, un CM2 ont monté une grosse pièce de théâtre avec de la chorégraphie, ça leur a pris l'année. C'était en lien avec le programme d'histoire-géographie, c'était un voyage dans le temps, ils ont travaillé tous les deux parce qu'ils s'entendent très bien, c'était un projet qu'ils avaient depuis l'année d'avant, ils y avaient

travaillé en juillet-août, ça leur a demandé beaucoup de temps et d'énergie, c'était un super projet, mais, parce qu'ils s'entendent très bien, qu'ils se sont vus l'été, qu'ils ont pu ...

Est-ce que ça a donné envie à d'autres enseignants de participer à l'aventure ?

Ils referaient quelque chose comme ça, oui, je leur demanderai d'y participer, oui, parce que c'était un beau projet, qui avait fédéré les enfants, les parents aussi étaient ravis... parce qu'il y a ça aussi, quand on fait des projets, si les parents ne s'y intéressent pas du tout

Quand j'étais dans le M., j'avais des CP, on travaillait sur le temps qui passe. On avait fait une exposition sur l' « école d'avant », on avait loué une salle, on avait fait toute une exposition avec des petits panneaux, ça nous avait pris beaucoup beaucoup de temps, et puis il y avait même pas la moitié des parents qui étaient venus voir, donc les enfants étaient très déçus. Donc, ça aussi, ça refroidit un petit peu.

C'est dommage, parce que la finalité, c'est la récompense...

Oui, la finalité, on avait présenté notre travail et ça avait fait un flop. En fait, il y a des difficultés matérielles, des difficultés de compatibilité d'humeur, et puis après, il y a les parents qui ne répondent pas forcément présents non plus.

Ça en fait des conditions...

Ça en fait, mais quand ça marche, ... !!

Une fois l'entretien « officiel » terminé, en chemin, la discussion a toutefois continué et des éléments importants venus à ce moment-là sont à noter :

- il y a des « tensions dans l'équipe »,
- E8 souffre d'un « problème de reconnaissance »
- E8 exprime « la peur d'être jugée par les maîtres formateurs de l'école ».

E8 mentionne une expérience vécue dernièrement : en tant que seul professeur habilité en anglais dans l'école, il lui a été demandé d'écrire une progression d'apprentissages. E8 a communiqué sa progression, son travail n'a pas été lu, on a utilisé celle qu'un maître formateur, portant non habilité en anglais, avait communiquée.

E8 insiste sur projet d'école et projet de classe en disant que « projet d'école et projet de classe, c'est différent ; le projet d'école, on nous dit ce qu'il faut faire, c'est simple. Le projet de classe, c'est à faire, il faut rester à l'école, ça prend du temps, et, avec les ateliers de soutien entre midi et deux, c'est difficile ».

E8 termine sur l'éloge de sa collègue voisine de classe qui « mène beaucoup de projets, s'investit beaucoup dans l'école, y passe beaucoup de temps ».

4. Entretiens de l'étude approfondie

Annexe 41 - Entretien avec M1

Date de l'entretien : 30/04/2012

Classe : CE1

M1, vous avez le statut de maitre formateur. Qu'est-ce que cela sous-entend pour la classe ?

Je fais de la formation et j'ai une journée de décharge par semaine, journée pendant laquelle la classe est prise en charge par une modulatrice, une collègue qui fait la journée de décharge dans la classe. Pendant ce temps, je travaille pour l'IUFM.

On a souvent du monde dans la classe, des stagiaires qui sont soit en observation, soit en pratique.

Est-ce que vous pourriez me donner votre définition d'abord d'un projet de classe puis d'un projet d'école et de la pédagogie du projet ?

Alors là, ça va être compliqué...

Le projet d'école, on va le mettre de côté parce que c'est une demande institutionnelle qui ne fonctionne pas, pour moi, comme les projets de classe ou même les projets de cycle. C'est à dire que dans la classe et à l'intérieur d'un cycle il y a des projets qui sont dynamisants et annuels et même quelques fois périodiques.

On peut très bien bâtir des projets sur des périodes courtes.

Le projet d'école, dans la mesure où il est institutionnel, pour moi, c'est complètement différent. On est sur une démarche un peu... bon bref, il est différent, de par son cadre et sa fréquence.

Alors que le projet de classe ou le projet de cycle, c'est quelque chose que l'on maîtrise plus dans la durée et dans le contenu.

Ça voudrait dire que le projet d'école, il serait moins maîtrisé dans le contenu... pour vous, c'est plus « factice », ou bien...

C'est pas qu'il est plus « factice », il est à la fois plus « factice » et ... Il est sur un cadre tellement plus large que finalement, à l'intérieur de la classe, on va raccrocher les projets de la classe au projet d'école, mais pour moi, on n'a pas la même maîtrise sur le projet d'école que sur le projet de classe. Le projet de classe, on va le faire fluctuer, on va le faire évoluer de manière différente, alors que le projet d'école, c'est quelque chose qui est fixe pour trois années et, du coup, c'est quelque chose qui va permettre d'inclure nos projets de classe, il va nous donner les grandes lignes, mais il n'est pas géré comme sont gérés les projets de classe.

Les projets de classe, c'est beaucoup plus personnel.

Ce qui veut dire qu'un projet d'école rassemble, normalement, les activités des classes, est-ce que le projet d'école vous est un peu... pas imposé mais... est ce qu'il arrive du haut et vous y raccrochez ce que vous pouvez...ou bien... ?

Il n'arrive pas du haut, c'est à dire que le projet d'école est issu d'un consensus de toute l'équipe. Ici, on est une grosse école avec une grosse équipe, donc il faut se mettre d'accord, donc il y a beaucoup plus de concessions qui sont faites pour élaborer un projet d'école que lorsqu'on est sur un travail de cycle ou de classe.

Vous êtes 18 enseignants ?

Oui c'est ça.

Et donc, comment ça se passe lorsque vous créez un projet d'école ?

La hiérarchie donne des données, on a un état de ce qui a été fait précédemment, des objectifs atteints, non atteints, on a tout un tas de tableaux qui se veulent quantitatives et numériques et pour lesquelles on a justement beaucoup de mal à faire une évaluation. Quand on a fait cette évaluation de l'ancien projet, on recentre nos objectifs sur le nouveau projet. C'est ce qu'on a fait l'année dernière, on a établi un nouveau projet qui était basé sur les résultats du projet précédent.

Mais c'est quelque chose de très général à l'école et chaque enseignant a sa part de personnalité qui va s'exprimer plus facilement dans un projet de classe que dans un projet d'école.

Votre projet d'école, il ... ?

Notre projet d'école est sur la langue parce qu'en CM2 il y a le A2A à passer et on a de très mauvais résultats sur les années précédentes.

Les langues vivantes...?

Oui, langues vivantes étrangères. Là, on avait un très gros déficit au niveau des résultats. Il y a un gros accent qui est mis là-dessus mais moi personnellement ans ma classe, j'ai pas les moyens de travailler pour ce palier là du projet. Donc, du coup je ne me sens pas investie.

Par contre, on a d'autres types d'axes qui sont définis par le projet, par exemple, les sciences et la communication avec les familles et là, moi j'adhère, je suis plus dans cette ligne là.

Donc, voyez, le projet d'école il est global et certaines classes peuvent répondre à l'ensemble des lignes du projet puis d'autres non. Alors, moi je me sens un peu exclue de cette voie là.

Ensuite, on avait une voie géométrie où l'on avait de très mauvais résultats avec nos élèves et donc on a une voie géométrie...

Donc voyez que le projet d'école se construit sur des axes très différents.

C'est-à-dire que vous partez des résultats des élèves et de ce qu'on vous demande dans les instructions officielles, vous partez des manquements : vous vous dites « on va faire un peu plus de langues vivantes, de géométrie... », et vous faites un projet d'école qui travaille cela... ?

Oui, sur trois axes différents et justement ces trois axes sont tellement différents que c'est difficile en projet de classe d'aller sur les trois axes. Donc, en fonction des définitions des axes, on adhère pleinement, ou pas. Alors, ça dépend des classes, il est sûr qu'en cycle trois, les langues vivantes, c'est important. Nous, on nous demande moins de résultats...

Du coup, c'est tout un pan du projet d'école pour lequel je n'ai pas de projet de classe, cette année, là-dessus.

Pour en finir avec la partie « projet d'école », vous diriez avec le recul qu'est-ce que ça donne finalement le projet d'école ça fonctionne ?

Ça fonctionne dans le sens où ça nous oblige à partir des résultats de l'école et de formuler quelque chose qui soit général et que tout le monde puisse s'y retrouver. Donc c'est un cadre très largement où on définit des axes nécessaires mais où chacun va aller chercher des disciplines où il va pouvoir exprimer ses projets. Et moi, c'est vrai que cette année, les projets d'anglais, j'ai pas répondu à cet axe là.

Donc, en fait, le projet d'école, si j'entends bien, ça se conçoit en équipe par rapport aux manquements de l'école mais ensuite, au niveau du travail sur les trois années, c'est pas forcément un travail d'équipe mais chaque classe se raccroche à une partie et essaie d'amener sa graine en fonction de ce qui lui correspond...?

Oui, voilà... c'est ce qui est défini dans le projet d'école, dans ce qu'ils appellent la « fiche-action ». Donc, la fiche-action est remplie tous les ans. Au début du projet, on en

établit certaines et puis après, on revient dessus en disant « ça on a fait, on n'a pas fait », on essaie de voir pourquoi, on modifie les fiches actions sur la durée des trois années. Nos projets rentrent dans les fiches-action ou n'y rentrent pas.

Alors, donc, si maintenant on parle de projets de classe, vous parliez de « maîtrise » tout à l'heure, de liberté finalement ?

Oui, oui. On va plus travailler sur les besoins de nos classes en fonction du panel d'élèves qu'on a en début d'année et des évaluations qu'on a faites, et puis sur des projets d'équipe.

Là, on s'est engagé sur un projet avec les juniors de la CUB, c'est un projet développement durable. Ce projet là regroupe trois classes de cycle 2, sur un projet science, un potager mais ce potager nous permet aussi une communication avec les familles. En fait, on est sur un des axes du projet d'école dans le sens où on est sur la communication avec les familles, on est sur un projet sciences... je suis en train de chercher l'axe du projet d'école mais je pense qu'il y est... vous savez le projet d'école, il est tellement large qu'en fait, je connais les grands pôles et je pense qu'il y a un projet sciences dans le sens où on a un manquement en maths au niveau des problèmes, des situations problèmes, du raisonnement et des situations problèmes ouverts, c'est-à-dire la recherche, les enfants qui sont dans le carcan scolaire et qui ne cherchent pas, et donc le projet sciences, ça nous permet d'avoir une ouverture au questionnement à la recherche.

Est-ce que ça veut dire donc que le projet d'école est suffisamment large que l'on peut y raccrocher tous les projets de classe que l'on veut ?

Quasiment, oui, après, il va répondre plus où moins aux axes qui sont définis mais globalement, quand on doit travailler sur la citoyenneté et la relation aux familles, je pense que tous les projets peuvent conduire à travailler dans ce sens là.

Donc pour vous, le véritable dynamisme ou la véritable innovation, elle se situe où ? Projet d'école ou projet de classe ?

... Innovation... Dans quel recul ?

Pédagogique...?

Oui, parce que la pédagogie du projet c'est quelque chose qui a fonctionné de manière entière à un moment et on a laissé tomber parce qu'on s'est dit que ça ne fonctionnait pas... en ne travaillant que comme cela. Donc, maintenant, nous, on travaille dans un cadre

institutionnel et les projets qui se raccrochent aux programmes, et non plus le projet pour le projet. Il y a des disciplines dans lesquelles je n'ai pas de projets, dans le sens où...

Pour moi, le projet, c'est l'interdisciplinarité de la chose et c'est ça qui prime sur le projet. Parce que sinon, si on est dans la conjugaison sur le futur pour quoi on ne dirait pas qu'on est sur un projet de faire le futur ? Nous, on ne travaille pas comme ça, on travaille sur un programme, dans des disciplines particulières du programme et à côté, le projet, c'est quelque chose qui est défini entre plusieurs disciplines avec un objectif particulier qui n'est pas forcément un objectif disciplinaire d'apprentissage, il est beaucoup plus global sur la formation de personnes et sur un déroulement avec un objectif de rendu. Forcément, on fait des apprentissages, je n'ai pas dit qu'on fait du projet pour ne pas apprendre on apprend à l'intérieur du projet mais le moteur du projet n'est pas institutionnel. Donc on est détaché du programme et le déroulement du projet et l'objectif n'est pas institutionnel.

Donc, pour vous, le projet est un projet s'il est interdisciplinaire, transversal, finalement...

Pour moi, il est forcément interdisciplinaire.

Forcément interdisciplinaire... et vous mettez, dans votre questionnaire, que ça apporte la motivation et le sens dans le travail de la classe, c'est ça le plus par rapport au travail scolaire ? Pourquoi faites-vous des projets ?

Parce qu'on a un investissement des élèves beaucoup plus grand, parce qu'ils ont l'impression de se sortir de ce rythme et de ce carcan scolaire, parce qu'on va aborder là des activités qui le sont moins et ils ont l'impression, eux, qu'ils ne sont pas dans le même type d'apprentissage. Alors que nous, on a en filigrane en tête toujours la même chose, ce sont les acquisitions, les apprentissages mais la façon de le faire est différente.

Mais par rapport à Freinet, nous, la différence c'est la peur de passer à côté du sacrosaint programme en ne faisant que du projet. Et c'est pas dit, moi je n'ai pas de réponse complète, on est toujours dans le mitigé puisqu'elles fonctionnent les écoles Freinet. Ça fonctionne avec une motivation particulière des enseignants en particulier qui ont décidé de faire ça comme ça, mais, moi, j'avoue que je n'ai pas envie de travailler comme ça. Peut-être qu'on a besoin d'un cadre institutionnel plus strict et peut-être que nos projets sont un peu nos bulles, nos échappatoires au programme, un peu comme ça, nos projets je les vis comme ça. C'est un peu raccrocher les enfants à l'école sans leur donner l'impression qu'ils apprennent comme à l'école.

On a maintenant fait le tour entre projet d'école, projet de classe, pédagogie du projet, dans le questionnaire, il y avait aussi une question avec plusieurs réponses possibles : « est-ce que vos projets sont liés au projet d'école, à votre classe ou entre plusieurs

classes ? », j'entends bien que les projets propres à votre classe sont toujours des projets un peu liés au projet d'école, et alors « entre plusieurs classes de l'école » est-ce que vous pouvez un peu m'en parler, et vous me dites ensuite que vous préférez travailler « en association », est-ce que tous vos projets de classe sont des projets avec d'autres enseignants ?

Pas forcément, on a un projet chorale qui est un projet d'école où là tout le monde participe. On a ce projet avec les juniors de la CUB qui est un projet sur trois classes, et puis, à l'intérieur de la classe proprement dite, le raccroche quasiment en projet les productions qu'on va faire en arts visuels, ou en découverte du monde. Alors, ce sont pas vraiment des projets mais... là, par exemple, on travaille sur le temps, on peut dire que la progression elle fonctionne comme un projet c'est-à-dire que les enfants vont chercher des choses à la maison, les ramènent, on écrit dessus et les apprentissages se font sur le fait de présenter aux autres ce que l'on a trouvé. Donc, on peut dire que ça fonctionnerait comme un projet, et la trace écrite dans le classeur est très petite, on n'a pas de fiche, de chose comme ça, on travaille en petits groupes et avec des recherches à la maison, donc ça pourrait se concevoir comme un projet.

Donc, ça voudrait dire que dans le terme projet, on met aussi tout ce qui est travaux de recherche, exposés ...

Mais, je ne l'écris pas projet. Là, je vous le dis, mais, pour moi, ça fonctionne comme un projet mais, dans mes préparations, je ne l'écris pas comme un projet.

Pourquoi ça fonctionne comme un projet, parce que ce n'est pas une activité strictement scolaire comme vous l'avez dit précédemment ?

Oui, je ne le sens pas comme une activité complètement scolaire parce qu'il y a un gros travail d'échange entre la maison et la classe et puis beaucoup d'échanges entre eux. Et puis, on a parfois travaillé quatre semaines et on a une demi-feuille dans le classeur. Donc, dans le sens du projet, peut-être que je fais une méprise sur le mot...

Le projet c'est quelque chose qui va se vivre, qui va se vivre dans la classe et qui n'est pas forcément la trace de tout, donc à ce moment là, on a beaucoup de choses qui fonctionnent en projet : maths français, non, a priori, à moins qu'on ait décidé d'écrire un livre, ça va être un projet parce qu'on a un début et une fin et avec une activité plus créatrice comme en arts plastiques, on fait rentrer plusieurs disciplines et du coup ça pourrait devenir un projet.

Par exemple, notre activité de découverte du temps, je ne l'écris pas comme un projet et pourtant elle se vit comme ça, c'est-à-dire ils sont sur des activités beaucoup plus ludiques avec des échanges. L'objectif, c'est découvrir les modes de vie et leur évolution dans le temps, et moi j'estime que ça ne peut pas se faire sur une fiche, donc, du coup ça pourrait être un projet. Je l'écrirais en tant que projet si un jour on arrivait à faire une exposition pour les parents. Si par exemple, tous les objets qu'on a rassemblés, on en a suffisamment pour mettre

des étiquettes, mettre des choses et faire une mini expo, à ce moment là, même pour les autres classes de l'école je pourrai dire, on a fait un projet. Le projet, c'est de faire l'expo.

Le projet, c'est de finaliser, c'est de trouver une finalité qui se montre ?

Oui, qui se voit, qu'on montre aux parents à la fin.

Et même s'il n'y a pas d'interdisciplinarité alors ?

Là, il y en a puisqu'on est sur du langage, de l'écriture, de la recherche... Souvent on met aussi de l'art visuel parce qu'on va aller chercher des images d'avant, des productions... on va avoir de multiples entrées pour aboutir à la même chose. En art visuel de la même façon, alors toutes les activités ne sont pas projet mais peuvent le devenir en fonction de la concrétisation...

La forme de l'aboutissement, finalement ?

Oui, voilà, c'est ça. Si ça reste dans le classeur, ça reste scolaire, on peut pas dire que c'est un projet, et si ça va se montrer, ça deviendrait un projet.

Alors, c'est vrai que c'est pas quelque chose qui est très bien défini... Il y a plusieurs niveaux d'élaboration d'un projet et il y a plusieurs finalités possibles et surtout plusieurs concrétisations.

Alors, on en a un autre qui pourrait se finir par la sortie de fin d'année dans laquelle on va aller faire à la fois de la poésie, de la lecture de paysage et un petit peu d'histoire et du potager, donc voyez, on a tout et tout se concrétise sur la sortie de fin d'année et, à la limite, cette sortie de fin d'année, elle a été élaborée par tout le travail de l'année. Cette sortie est un projet de classe, et on a fait rentrer dans cette sortie le projet jardin avec la CUB. Je suis en projet de classe car les enfants ont travaillé la poésie en classe, ils ont fait aussi la lecture de paysage avec la modulatrice, le potager en sciences avec moi. Et la sortie de fin d'année va regrouper tout cela sur un site différent de l'école et on va réinvestir tout ce qu'on a vu. Donc là, on est sur un projet.

Alors, est-ce qu'un projet peut être travaillé avec une autre classe et comment ?

Il peut y avoir une communication sur les objectifs, sur ce que l'on veut travailler. Là au départ, pour les juniors de la CUB ça s'est passé comme ça. C'était très simple, c'était très financier en plus parce que la CUB participe à hauteur de 1500 euros d'aide à condition qu'il y ait deux classes investies dans le projet. J'ai fait le tour de mes collègues en cycle 2 qui étaient intéressées par un projet jardin axé développement durable et j'ai deux collègues de

CP qui m'ont dit, nous, on veut bien. Du coup, on est trois classes investies sur le projet mais on est quand même toujours... quand on est nombreux comme ça (trois classes ça commence à devenir nombreux), il faut qu'il y ait quand même toujours un responsable du projet qui soit l'intermédiaire entre l'institution et les partenaires, parce que là on est en relation avec la mairie, avec la CUB, donc je pilote un peu le projet mais si les collègues ne m'avaient pas suivie, je n'aurais pas obtenu le financement de la CUB. Donc, en fait, quand on a un partenaire aussi riche que la CUB, pour nous, il faut trouver les autres classes, et ça je trouve que c'est un bien. C'est à dire qu'au départ c'est une contrainte et finalement, c'est plus moteur pour les équipes. Plutôt que de financer une classe, là, on est obligé de se regrouper, d'amener les élèves aux mêmes endroits, pour le potager, tout le monde vient là sur les mêmes lieux, ça nous oblige à travailler ensemble, un peu ce que veut le projet d'école...

Et finalement, le projet d'école n'y parvient pas alors qu'un projet comme celui là...

Un projet comme celui-là y arrive. Il y a le financement qui est un gros moteur pour nous, c'est à dire que sans argent on ne fait rien, ou on bricole et là, la contrepartie c'est ça : « on vous aide financièrement à condition que vous vous y mettiez à plusieurs ».

Vous disiez aussi, dans le questionnaire, que vous vouliez travailler cette année avec plusieurs classes parce-que vous vouliez intégrer de nouvelles collègues »...

En plus celles qui m'ont répondu sont deux collègues de CP qui arrivent cette année et qui, du coup, ne connaissent ni les partenaires mairie, ni les collègues et le fait de proposer ça, on arrive. C'est pas innovant que ce soit deux collègues nouvelles qui ont répondu à mon appel, c'est parce qu'en arrivant dans l'équipe, elles n'ont pas d'idées de ce qu'on peut faire dans l'équipe, si on peut travailler avec des partenaires... Donc, le fait d'être dans l'équipe depuis trois ans, je sais déjà et ça, ça intéresse les jeunes qui arrivent...

Elles auraient peut-être pu vous dire « moi, j'arrive, je me laisse une année sans projet pour voir venir... et je venir plus tard »

Oui, mais ça veut dire qu'elles n'ont pas de projet sur l'année ou qu'elles vont devoir tout construire toutes seules alors que là, je leur amène quelque chose clés en main.

Vous pensez qu'elles vous ont suivie rien que pour cela ?

Non, parce qu'en plus le thème du projet les intéressait, c'est quelque chose très axé CP, la culture potagère, le développement durable, et puis ça leur permettait, je pense, d'avoir quelque chose que j'avais déjà conduit l'année précédente et puis le fait de dire « j'arrive dans l'école et je n'adhère pas aux projets qui existent », c'est tellement frileux qu'on part avec rien. Après, c'est compliqué d'arriver, d'installer sa classe et à la fois de créer des projets à moins d'avoir vraiment une dynamique comme ça c'est quand même plus simple de se

raccrocher à quelqu'un. Et puis après on a tout le temps de savoir si ça fonctionne bien, si ça fonctionne pas... on est civilisées, il n'y a pas de raison que ça se passe mal.

Donc, selon vous, la motivation de ces jeunes collègues à travailler avec vous c'est que vous leur apportiez le projet clés en main, ce sont des histoires professionnelles uniquement ?

Oui parce qu'elles ne me connaissaient pas, elles ont pris des risques aussi. Elles pouvaient aussi tomber sur quelqu'un avec qui on ne s'entend pas ou pas très bien... On a des relations qui restent très professionnelles mais ça fonctionne bien. On a des échanges : le mail nous aide beaucoup, le téléphone... et puis, finalement, elles sont bien dans l'optique du projet mais ça... moi, j'avais l'idée du projet mais pour la conception, quand on a reçu les associations, elles étaient là avec moi, elles ont entendu la naissance du projet, elles ont conçu avec moi, elles n'ont pas été collées à quelque chose de tout ficelé. Moi, j'avais le début, l'idée et elles ont participé à l'écriture du projet.

Donc, on parlait de ces temps de réunions, vous devez vous voir, vous me parliez de mails... et c'est forcément sur des temps extérieurs à l'école, comment arrivez-vous à travailler ensemble, à vous voir ?

Ça c'est difficile parce que, comme ne plus je ne suis pas là une journée par semaine, quelque fois je viens sur mon temps IUFM pour le faire. On arrive à se voir entre midi et deux, des fois à une récré, entre deux portes. De toutes façons, c'est souvent comme ça que ça fonctionne, et après, quand on reçoit les associations, cette année, on a vraiment fait des temps de 11h30 jusqu'à 13h et on était à discuter avec les personnes intervenantes. Après, tout ce qui est la gestion mairie, je vais le faire avec le directeur de l'école et puis je leur fais le compte rendu de ce qui s'est passé et tout ça. Mais on est toute plus ou moins actives et elles ne peuvent pas l'être là non plus donc elles vont faire la partie de leur classe et leur participation au projet, là on a normalement dans la journée de valorisation du projet, un objet collectif à construire. On s'est partagé la tâche pour la réalisation du jeu, il faut qu'on fabrique un jeu, donc on s'est partagé les tâches et ça s'est fait à une récré entre deux portes. Je récris, je synthétise, j'envoie le mail, elles me disent si elles sont d'accord ou pas, pour qu'on soit sûr, du coup, là, j'ai une grosse prise en charge mais parce qu'il faut qu'il y en ait un qui le fasse. Si on ne notifie pas les choses au fur et à mesure, on va oublier, donc en fait il faut qu'il y ait un écrit qui reste et l'écrit on le fait pas de manière très institutionnelle, on se voit pas en se donnant rendez-vous telle heure, tel jour, pour pendant 20 minutes discuter de ça, on devrait mais on le fait pas parce qu'on n'a pas le temps.

Mais donc, ça se fait quand même ...

Ça se fait quand même mais ça se fait beaucoup entre deux couloirs, de façon informelle.

Comment est-ce que vous êtes allés au départ voir ces deux collègues de CP et pourquoi n'êtes- vous pas allée voir une collègue de CE1 ou ?

J'ai commencé par les deux collègues de CE1 qui avaient de bonnes raisons pour ne pas adhérer à mon projet, donc, du coup, après j'étendais au cycle 2, j'avais mes trois collègues de CP : 2 ont dit oui, non la troisième et si elles avaient dit non, je serais allé voir des collègues de cycles 3. Ça s'est fait comme ça, en fait, dans l'ordre. On est une grosse école, il y a trois CE1, c'est vrai que si il y a un projet entre les trois CE1, on aurait pu...

Pourquoi ça ne s'est pas fait avec les autres CE1 ?

Parce qu'elles avaient de bonnes raisons, le projet ne les intéressait pas, c'est l'aspect personnel du choix. Le projet de classe ou de cycle, on adhère ou on n'adhère pas, après il y a des tas de raisons. Sur les refus, j'ai eu deux qui ont accepté et qui étaient nouvelles et deux nouvelles et qui ont refusé, donc c'est pas parce qu'elles me connaissaient ou ne me connaissaient pas. Le choix, c'est pas ça. Le choix, c'est l'intitulé du projet ou bien leur fonctionnement cette année, c'est-à-dire qu'elles avaient d'autres projets sur lesquels elles étaient déjà engagées. Il y en a une qui devait faire un demi-projet, donc elle ne voulait pas engager sa classe pour une année seulement. Elles avaient toutes de bonnes raisons, je ne me suis pas sentie refoulée parce qu'elles ont refusé.

Le tout était pour vous de trouver des collègues pour avoir le financement...

Oui, parce qu'après, au niveau de collègues, on voit bien, étant en plus depuis plusieurs années dans une écoles, il y a des affinités personnelles qui vont se créer et, du coup, les projets vont se construire plutôt comme ça, avec des collègues dont on sait qu'ils vont travailler de la même façon, avec les mêmes envies pour leur classe. Donc, là, on est en projet d'association avec une classe de CM1-CM2 parce que c'est un collègue avec qui je m'entends bien, mais c'est différent. Du coup, le projet vient parce qu'on avait un problème de bibliothèque au départ, on s'est dit qu'on allait faire un tutorat entre le grands et les petits. Et, ça, ça rentre dans le projet d'école par l'axe de la communication entre les classes, parce que, comme on a une école très éclatée au niveau des bâtiments, on a un problème de communication, donc dès qu'on peut rattacher les petits avec les grands, on le fait... pour essayer de recréer une communauté d'école, et ça, c'est le projet d'école qui nous demande de nous réunir et les projets permettent de nous lier. Les petits projets permettent de nous lier, donc de répondre au projet d'école.

Les projets qui permettent de vous lier dans le projet d'école, ils prennent naissance soit par l'aspect matériel et financier, soit par des affinités de départ...

Je pense que l'affinité de départ ne va pas être moteur du projet, ici. Il y a toujours une motivation professionnelle d'abord. Je ne dis pas qu'ailleurs ça puisse se faire parce qu'on comprend bien que quand on est copine avec une telle, on puisse dire, tiens on va faire un projet pour travailler ensemble, ça peut se faire. Mais ici ça ne s'est pas fait comme ça, c'est toujours une bonne raison professionnelle au départ et après, c'est sûr qu'on va pas aller faire une association de classe avec une collègue avec qui on ne s'entend pas et qui ne travaille pas du tout comme nous, ça c'est sûr, on va pas aller la chercher. Mais quelqu'un avec qui on s'entend bien, ça va favoriser l'élaboration d'un projet, ça c'est sûr.

Est-ce que, selon vous, toutes les collègues travaillent en projet ou quelle est la part de collègues qui travaille en projet dans une école ?

Je ne sais pas, je pense aussi que ça dépend beaucoup des écoles, il y a des écoles qui fonctionnent beaucoup ensemble. Plus vous descendait en taille et en difficulté, milieu social, plus vous avez des projets. Il y a des gens qui veulent se sortir de ce cadre scolaire pour intéresser leurs élèves et ensuite il y a une espèce d'individualisation du travail dans les écoles qui fonctionnent bien, dans des quartiers plus privilégiés où là, il y a très peu de communication. Mais, en même temps, ce n'est pas une généralité parce que vous avez des écoles de quartier facile où il y a une grosse association de quartier à côté qui fait que l'école est amenée à vivre des projets avec cette association. Donc, ça oblige les collègues à travailler ensemble. Par contre, je connais d'autres écoles favorisées où là chacun travaille dans sa classe avec ses élèves, comme si on avait l'impression qu'il n'y avait pas besoin de l'extra-scolaire pour faire le scolaire...

Pour intéresser les élèves ?

Ça c'est que mon avis, il ne faut pas en faire une généralité, je pense qu'on trouve de tout.

Et, pour vous, quel est le rôle de l'équipe et du directeur dans tout cela ?

Le rôle de l'équipe, plus vous avez une équipe fermée, plus vous avez des individus refermés sur eux-mêmes et moins l'équipe fonctionne et là, du coup, le directeur a un rôle de formateur d'équipe. C'est vrai que c'est lui, surtout quand vous avez une grosse équipe comme ça, bon là c'est difficile pour lui parce qu'il arrive, mais, pour moi, le rôle du directeur, c'est d'aller chercher les personnalités et de les mettre ensemble, de faire en sorte qu'on se rencontre. C'est à dire qu'il a un rôle assez social sur le groupe de personnes. Quand il sait qu'un groupe veut travailler sur quelque chose il va faire des liens avec un autre qui aurait besoin de ça aussi, il va envoyer les gens les uns vers les autres parce que lui connaît le sens des projets de chaque classe, très très vite il voit potentiellement qui est capable de travailler avec qui, je pense, il y a ça aussi... ça je pense que c'est un peu le rôle de ceux qui

sont là depuis longtemps, le fait de connaître l'équipe, de connaître les gens, peut inciter à lier les gens entre eux et déléguer.

Ça c'est un peu le sens de ce que voudrait faire notre directeur : avoir des personnels référents dans telle ou telle discipline. Ça crée beaucoup de tolets... c'est-à-dire avoir quelqu'un qui serait plus expert en sciences, le référent sciences, le référent anglais... et c'est vrai que ça amène aussi de la communication dans l'équipe : à qui on peut aller demander quelque chose dans l'équipe quand ça va pas ou pourquoi ça crée des résistances parce que c'est toujours des choses que les gens se voient faire ne plus. Accepter de dire que l'on a une spécialité, c'est accepter de la partager, d'être sollicité, de prendre le temps de parler aux collègues, d'aller les voir...

Tout ce qu'on fait entre deux portes ou dans le couloir, il arrive un moment où il faut prendre le temps de le faire, de s'asseoir et de se poser. Ça, c'est du temps en plus. Et le fait d'accepter d'être référent dans une discipline, alors que ça ne sera pas reconnu plus que ça, c'est à dire qu'on ne va pas nous donner du temps pour faire ça...

Ni du temps, ni de l'argent...

Ça c'est clair. Donc ça c'est tout un pan que certains refusent de faire à cause de ça et ça se conçoit. C'est le même genre de choses, c'est que tout cela prend du temps. Alors que ce soit du temps de préparation chez vous tout seul ou du temps de préparation avec les collègues, ça c'est une question de choix. Par contre, la référence, le fait d'être référent, en disant « moi je veux faire un projet en anglais mais j'y connais rien en anglais, donc il faut que je vois ma collègue d'anglais, il faut qu'elle m'aide », la collègue d'anglais elle est sollicitée pour un projet qui n'est pas le sien puisque elle ne va pas être en projet d'anglais avec moi mais elle va m'aider à élaborer mon projet.

Oui, surtout qu'elle a sans doute, elle aussi, son propre projet...

Oui, et qu'elle gère entre deux portes. Le fait de déclarer être référent de ça, ça veut dire que c'est un service qu'elle rend, en plus aux autres et sur lequel il n'y a ni rémunération, ni temps alloué. Ça, ça risque de nous poser problème. On sort du projet mais ça peut être lié...

Vous me disiez aussi, dans le questionnaire que vous aviez toujours eu « un ou plusieurs projets par an pour la motivation que cela apporte aux enfants et parce que cela diversifie vos apprentissages » ?

Oui, là je vous parle de l'anglais. Dans la mesure où c'est vraiment as mon domaine, il va falloir qu'à un moment ou à un autre je m'y mette. Là le potager, c'est pas que je maîtrise la culture maraîchère, j'y connais pas grand chose mais, en allant voir les jardiniers, finalement, on apprend. Donc, en fait le projet, il vous permet d'apprendre aussi avec les enfants. C'est en cela que je dis qu'on multiplie...

C'est votre formation continue le projet ?

Oui, et puis là, en plus cette année, avec le projet, on a eu des matinées de formation développement durable, donc c'est quelque chose que je ne connais pas pus que ça et le fait d'être dans le cadre d'une formation avec des spécialistes, forcément ça vous apporte quelque chose et ça, c'est le projet qui m'a permis d'accéder à ça.

Quand vous vous engagez dans un projet, vous allez avoir des partenaires, des formations, plus ou moins, pas à chaque fois mais...

Pour terminer, vous disiez choisir une spécialiste langue ou sciences dans une école, et pourquoi pas une spécialiste « projet » ?

....

Ça n'a pas été évoqué ? Il n'y a pas quelqu'un qui aurait un peu plus d'expertise que les autres sur les projets, qui peut influencer les autres ou les mener davantage ?

Non, pas que je sache. Par exemple quand vous élaborez la sortie de fin d'année qui pour moi est un projet, on a une jeune collègue à qui j'ai proposé de venir avec nous et elle a dit oui parce que ça l'aide.

Oui, c'est donc vous qui initiez toujours les propositions ?

Oui, mais là, je pense que c'est un peu mon rôle aussi, vous savez je suis une vieille maintenant...

Alors l'expert en projet ce serait vous ... ?

Non, je ne pense pas être une experte en projet mais là, je pense que c'est de l'aide. C'est une PE Stagiaire elle est un peu débordée, c'est mon rôle en tant que formateur. Je peux m'investir dans l'à côté et prendre du recul, alors qu'elle ne le peut pas encore. Elle est dans sa classe à fond et elle n'arrive pas à se détacher et pour élaborer un projet, il faut pouvoir prendre du recul et là, cette année elle ne pouvait pas. Mais je ne suis pas experte en projet, je pense que tout le monde sait construire un projet.

Alors, tout le monde sait... on apprend à construire un projet... là, elle va apprendre en voyant comment on a fait, comment on a raccroché ce projet, pour qu'elle voit aussi ce qu'elle va pouvoir inclure dans sa classe pour arriver à cette journée de finalisation. Et tout ça, ça s'élabore dans le temps.

Vous pensez que tout le monde peut concevoir en interdisciplinarité ?

Oui, je crois. Je sais que l'IUFM a un module de pluridisciplinarité et de projet en pluridisciplinarité, souvent ils s'appuient sur la littérature pour construire ces projets et ils essaient d'associer plusieurs disciplines de manière à ce que les étudiants prennent conscience de ça.

Donc, ça s'enseigne ?

Oui, c'est-à-dire qu'en début d'année, ils avaient un module pluridisciplinaire ou ils avaient littérature, TICE et arts visuels, certains ont fait littérature, découverte du monde et arts visuels. Souvent ils mettent de l'art visuel, d'ailleurs des fois, c'est plus de l'art visuel mais bon... en master 2. On leur a demandé de mettre en place, durant leur stage de pratique accompagnée, un projet. Certains ont pu le mettre en place, d'autres non. Certains n'ont pu voir qu'un versant possible de leur projet, mais c'était dans la demande institutionnelle. Ils sont sensibilisés à cette possibilité là. Donc tout le monde devrait savoir faire. Je n'ai jamais rencontré un collègue qui ne fasse pas de projet, il y a au moins la sortie de fin d'année mais qui n'est pas une sortie pour une sortie, c'est toujours un projet qui correspond à un travail de la classe même si c'est pas très élaboré dans le temps, c'est toujours un aboutissement de quelque chose et de la volonté de l'enseignant.

Vous êtes dans cette école depuis trois ans, et avant ?

Dans une école plus petite de 8 classes, dans un quartier très défavorisé donc on était obligé de se serrer les coudes. On faisait les projets ensemble, projets mairie... C'est forcément intéressant un projet, enrichissant.

Le groupe classe se construit plus autour des projets qu'autour des programmes même si on fait des groupes mais c'est le côté court terme qui ne construit pas assez.

Annexe 42 - Entretien avec N1

Date de l'entretien : 04/05/12

C'est la septième année que je suis directrice dans cette école. Auparavant, j'ai travaillé pendant très très longtemps dans une école expérimentale parce que pour les mathématiques, on travaillait avec l'IREM de BX. J'y ai travaillé 17 ans à la fois à la maternelle et à l'école élémentaire.

Puis je suis partie pour des raisons personnelles parce que j'avais besoin de prendre un mi-temps et j'ai obtenu la direction de cette école.

J'ai eu depuis ces années dans l'école expérimentale l'habitude de travailler en équipe puisque c'était une condition sine qua none pour rester dans l'école. On travaillait non seulement en équipe entre maîtres mais aussi avec des professeurs de l'IUFM, des étudiants, des chercheurs, donc j'ai toujours eu cette habitude là. Pour moi, il n'est pas concevable de rester tout seul dans sa classe sans échanger avec les autres.

Actuellement, j'ai une classe de Grande section. A l'école on a mis en place des projets dans le cadre du projet d'école qu'on a renouvelé l'année dernière et d'autres projets aussi, en particulier en sciences et un projet au niveau de parcours culturels.

Je fais de l'animation pédagogique avec la conseillère pédagogique de la zone et puis je fais un travail de sciences avec une équipe de sciences.

Vous êtes arrivée ici, vous aviez donc un bagage culturel concernant le travail en « équipe, avez-vous trouvé la même chose ici ?

Non. Il y avait quatre classes. Les collègues n'avaient pas du tout l'habitude de travailler ensemble. En fait j'étais adjointe pendant 5/6 ans. Il y a une relation duelle qui s'est installée mais pour des faits ponctuels, il n'y avait pas un véritable travail d'équipe. J'ai vraiment voulu qu'il y ait un travail d'équipe.

Ma préoccupation était de voir qu'elles étaient les manques au niveau des enfants, des programmes et de voir comment les collègues pouvaient travailler ensemble pour combler cela, selon leurs ressources. Je voulais voir si certains avaient des ressources particulières pour qu'il puisse apporter aux autres et réciproquement.

Concrètement, c'est passé par du dialogue, vous êtes allées voir chacune de vos collègues ?

Non, au cours de réunions en conseils de maîtres...On en a discuté et puis j'ai voulu mettre en place un projet sur la démarche d'investigation chez les enfants, les jeunes enfants, de la PS à la GS.

On a mis en place, petit à petit, des ateliers de sciences avec quelque chose d'assez structurée pour que chacun à la fois se sente encadré, en particulier celles qui n'avaient pas fait de sciences depuis très longtemps, et en même temps pour aménager aussi un espace de liberté. On a choisi un sujet en commun, moi j'ai donné un cadre de préparation avec un apport théorique et puis ensuite, on s'est inscrit sur ces ateliers là avec des enfants de tous les niveaux vont toutes les semaines. Ils tournent sur 6 ateliers au cours de l'année. Ça peut être le monde de la matière, l'objet, les 5 sens (chaque enseignante avait un sens à travailler avec une démarche d'investigation). Le but est que les enfants puissent voir tous les domaines du thème de chaque atelier.

Ça a très bien fonctionné. A la fois, c'est motivant pour les enfants, les enseignants, les parents y ont aussi vu des conséquences positives et je vois qu'il en reste quelque chose. C'est très intéressant.

À côté de ça on travaille quand même sur une continuité des programmes pour les apprentissages. Ce qui me semble important c'est que les enfants ne fassent pas la même chose tous les ans.

On fait des choses en commun comme des sorties mais cela ne nous empêche pas de travailler de façon différente dans nos classes par rapport à ces sorties.

On échange des documents aussi.

Donc, là, vous travaillez en équipe...

Oui, je pense que les collègues s'y sont mis. Ce qui n'est pas évident c'est de casser les résistances. Chacun se protège, a peur du jugement de l'autre et c'est quand même ça le problème de notre métier. Chaque enseignant a peur d'être jugé mais c'est pas ça le but, c'est qu'on apporte chacun des choses et qu'on mette en commun, qu'on apporte aux enfants pour qu'ils fassent des apprentissages. On ne juge pas la personne, ce qu'on va juger, c'est le contenu.

Et ça vous pensez que vous l'avez bien transmis à votre équipe et que cela a abaissé les résistances ?

Je pense, oui, je pense. Maintenant, je pense qu'on peut encore travailler plus en équipe. Dans la mesure où l'institution ne le demande pas complètement, il y a un moment où l'on sent qu'on ne pourra pas aller plus loin.

Quand j'étais à l'école expérimentale, l'institution demandait à ce que l'on travaille en équipe et c'est comme ça qu'on rentrait dans l'école puisqu'on avait un entretien et le fait de travailler en équipe était une condition sine qua none.

Au bout d'un an ou deux ans, si on voyait qu'on n'était pas apte à travailler en équipe, on s'en allait. Alors que là, bon, je ne peux pas forcer les gens à travailler en équipe si ils ne le veulent pas. Ils ont leur poste et ce n'est pas une condition sine qua none pour rentrer dans cette école.

Et quelle est la différence finalement parce que c'est la même institution : c'est l'Éducation Nationale ?

La grosse différence, c'est que les enseignants étaient volontaires pour travailler ensemble.

Et que c'était verbalisé ?

C'était totalement verbalisé et même institutionnalisé au niveau de l'emploi du temps parce qu'on travaillait ensemble trois fois par semaine : en groupe et en équipe.

Donc c'est de l'ordre de l'organisation de l'école ?

Oui mais c'est parce qu'il y avait aussi des moyens qui étaient donnés pour faire cela. Même sans moyen, on peut le faire. Après, il faut que chacun en ressente le besoin et arrive à passer au-dessus de ses craintes et de ses peurs.

Concernant le projet plus particulièrement, dans votre pratique, sentez-vous une évolution ?

Moi, je l'ai senti dans ma pratique personnelle. Ce que je cible c'est que les apprentissages en lien avec une programmation, se fassent toujours de manière à ce qu'il y ait quelque chose qui motive les enfants. Ça peut être une sortie, quelque chose qui se passe en classe (un enfant qui apporte quelque chose). Si je trouve que c'est suffisamment porteur, que ça apporte des billes à ma programmation, là, je fais construire un projet. Ça va être un projet interdisciplinaire, en maternelle à fortiori mais ça peut se faire en élémentaire aussi, sauf qu'on a un peu plus de liberté en maternelle quand même.

Par exemple, cette année on a travaillé sur petites et grandes émotions. C'était une expo à Cap Sciences. On est parti de l'exposition et on a travaillé en lecture sur l'affiche de l'expo. Ensuite on est rentré, on a fait le compte rendu en dictée à l'adulte. On a ensuite travaillé en art sur les portraits, puis en corporel sur mimer une émotion. En anglais aussi sur les émotions,... Ce projet a duré toute l'année comme un fil rouge. Je n'y ai pas travaillé tous les jours mais il y a eu un gros moment de 4/5 semaines où on a vraiment travaillé là-dessus, après on est passé à autre chose et puis on y revient et les enfants y reviennent naturellement. C'est-à-dire que quand on lit un album, ils disent « maîtresse, c'est quelle émotion là ? ».

Ils se sont appropriés le projet et ça a été du vivre ensemble aussi. Apprendre à reconnaître chez l'autre tel ou tel type d'émotion.

Les enfants réinvestissent sans qu'on leur demande et c'est quand même ça le but.

Ça a aussi été un projet sur la forêt derrière l'école, à toutes les saisons.

En sciences, on a fait des élevages de petits animaux. Ils ont pu comparer, observer et apprendre par la démarche d'investigation, comprendre qu'on apprend en globalisant. C'est ce que je trouve important. Et c'est ça que je trouve intéressant dans les projets.

Quand vous avez commencé dans le métier, est-ce que vous pratiquiez le projet ?

Pas du tout.

Comment s'est fait cette évolution de pratique ?

Quand j'ai commencé en maternelle on ne travaillait pas du tout comme cela à l'époque. On travaillait un peu par thème, par matière je dirais même si ça ne s'appelle pas des matières, qui étaient un petit peu décousu, déconnecté. Je me suis rendu compte qu'au niveau cognitif, le projet était beaucoup plus positif pour les enfants et surtout beaucoup plus motivant ! Je me suis rendu compte que ça n'avait rien avoir que si on leur balance des choses détachées, comme ça. C'est déconnecté, il n'y a pas de lien, surtout pour les tout-petits, alors que là ils font du lien.

Qu'est-ce qui vous a amené à travailler en projet en fait ?

D'une part toute la réflexion et l'apport que j'ai eu quand j'étais dans l'école expérimentale, l'apport théorique. En maths, ce n'était pas des projets mais on travaillait sur tout ce qui était conception initiale des élèves, on tenait énormément compte de la démarche d'apprentissage.

Pourquoi je me suis lancée dans le projet, c'est ma démarche personnelle un peu et puis les instructions officielles.

Vous parlez de la loi d'orientation de 1989 rendant le projet d'école obligatoire ?

Oui. Alors la loi n'a pas toujours été bien comprise. Mais moi j'y trouve mon compte et je pense que les enfants aussi. Je trouve cette façon de travailler beaucoup plus intéressante.

Alors, il faut faire attention quand même et ne pas oublier qu'il y a des apprentissages spécifiques qu'il faut faire aussi. Il ne faut pas que ce soit dilué et noyé. C'est pour ça que la grosse difficulté pour nous enseignants quand on fait des projets comme ça c'est de bien cibler les objectifs, ce qu'on veut faire apprendre aux enfants. Il faut qu'ils sachent à la fin du projet ce qu'ils ont appris, à quoi ça a servi tout ça.

C'est un peu ça la difficulté à laquelle se heurtent des collègues.

Quelle différence faites-vous, si vous en faites une, entre projet d'école et projet de classe ?

Normalement le projet de classe doit être inclus dans le projet d'école. Ça fait partie du projet d'école. Dans le projet d'école que l'on vient de mettre en place, on a fait des fiches actions sur des axes différents : sciences démarche d'investigation et le parcours culturel. Donc ça veut dire découvrir le monde autour de nous dans un milieu proche, on profite des expositions, du stade, de tout ce qui nous est offert autour de nous. On inclut tout ça à la fois dans le projet d'école et aussi dans nos projets de classe.

Cela veut dire que le projet d'école englobe tous les projets de classe ?

Pas tous les projets de classe mais une bonne partie quand même.

Comment s'élaborez un projet d'école ?

On essaie de voir quels sont les points un peu faibles de l'école au niveau des résultats des enfants, des manques au niveau des apprentissages. A partir de là, on essaie de voir comment on va pouvoir mettre en place des choses, quels sont les contenus qu'on va pouvoir aborder, les démarches.

Vous le travaillez en concertation ?

Oui

Ensuite au niveau des classes ?

Au niveau des classes, ça va dépendre un peu de la personnalité des enseignants, de leurs affinités. Au niveau de l'école, je veille à ce que les cinq domaines de l'école maternelle soient assurés : l'oral, le monde du vivant, les arts visuels, s'exprimer par le corps, devenir élève. On n'a pas le droit de dire qu'on n'est pas bon dans un domaine. Il faut tout travailler. Du coup on peut se donner des coups de mains. On peut travailler par entraînement deux classes par deux classes. Par exemple, je travaille avec une collègue.

Par entraînement, que voulez-vous dire ?

On se dit que l'on voudrait faire telle ou telle chose, est-ce que ça te dit ? ça peut s'adapter à ton niveau d'âge. Ou bien je dis, en tant que directrice parce que c'est mon rôle à moi, « on pourrait faire ceci ou cela, est-ce que ça vous dit ? ».

Est-ce qu'il y a des enseignantes qui, spontanément, initient des projets ?

Après, comme c'est bien rentré dans les mœurs, il peut y en avoir qui dise « tiens, j'ai vu ça est-ce que ça vous dirait » ? Est-ce que ça vous plairait que l'on fasse ça ? Donc il y a un phénomène d'entraînement maintenant à l'école.

Il y a donc les deux : le projet d'école on peut voir ce qui se fait dans chaque classe grâce à des affichages dans les couloirs de l'école, il y a des projets entre les GS et les CP de lecture. Le club lecture du collège vient mettre en voix des lectures.

Qui a mis en place ces projets au départ ?

C'est moi parce que j'avais des affinités avec des personnes. Au départ, c'est venu comme ça. J'avais mes filles au collège à l'époque, je m'entendais bien avec la documentaliste et on s'est dit tiens, on pourrait faire quelque chose.

La hiérarchie (les inspecteurs) nous demande quand même maintenant de faire des projets avec des groupes scolaires entiers, pour qu'il y ait de la continuité de la maternelle au CM2.

On a parlé des influences que vous avez pu recevoir, des enseignants ou d'autres professionnels finalement ?

Les deux mais oui, ça a été très riche par les autres professionnels, les enseignants de l'IUFM, de la fac, les étudiants, puis les échanges avec les collègues. C'est comme pour les enfants on veut qu'il y ait un conflit socio-cognitif mais là il y en avait un vrai et c'est comme ça qu'on modifie les stratégies et qu'on avance. C'est ça qui fait qu'on cogite tout le temps, qu'on s'intéresse et qu'on est de plus en plus investi aussi, parce qu'on se rend compte que c'est sans fin. On ne s'arrête jamais. Moi je le rends compte que mon métier m'a obligé à faire de l'auto-formation et en même temps, les enfants m'ont beaucoup apporté parce que, même avec les tout-petits, on ne peut pas leur raconter n'importe quoi. Quand on fait un projet, on sait de quoi on parle. Il faut aller chercher des références. Quand c'est un projet de sciences, on ne peut pas raconter n'importe quoi et il faut être très clair dans sa tête. C'est un projet pour apprendre, donc il faut forcément avoir derrière un bagage théorique qui n'est pas inconsistant loin de là, même en maternelle.

On sait tous plein de choses en temps qu'adulte mais arriver à descendre et à concevoir des situations d'apprentissages, c'est difficile.

Du coup, prévoyez-vous des moments théoriques de formation pour votre équipe au départ d'un projet ?

Oui, oui. On en discute pas mal, on s'échange des infos, des livres. On fait des échanges d'informations.

À quelle occasion ?

Quand on a fait un projet en sciences, j'avais donné une bibliographie à des collègues.

Cela se fait entre deux portes ?

Non, ça se fait en réunion.

Dans certaines écoles, on dit que les réunions portent souvent sur des questions du quotidien, des horaires, des dates et qu'on n'a pas le temps de parler pédagogie, qu'en pensez-vous ?

On est censé avoir les deux dans nos réunions. Quand je vois qu'on n'a pas eu le temps de tout faire en conseil de maîtres, on refait une réunion.

Vous consacrez volontairement du temps pédagogie ?

Ah oui oui.

Que diriez-vous à une enseignante qui dirait « moi je ne fais pas de projet car je ne vais pas me rajouter des choses... » ?

Il faut qu'elle change de boulot. Les programmes sont lourds c'est vrai mais en même temps, j'ai fait de l'école élémentaire, donc je sais ce que c'est. Est-ce que ça sert à quelque chose d'entasser les connaissances où les enfants ne comprennent rien à rien ou est-ce que ça vaut le coup de privilégier des moments, de donner du temps au temps pour que les enfants construisent quelque chose. Eh bien, moi, c'est cette méthode là que je préfère.

Pour vous, les instructions officielles, ce serait du transmissif et le projet serait une autre démarche ?

C'est la démarche pédagogique pour que les enfants apprennent. Je crois qu'il faut aussi hiérarchiser ce que l'on veut que les enfants apprennent, quand on voit ce qui reste ensuite. Est-ce qu'il ne vaut pas mieux que les enfants aient une méthodologie d'apprentissage, des méthodes de recherche, un intérêt pour les apprentissages ? Je crois qu'il

faudrait refondre les programmes, vraiment, surtout avec l'ajout des langues vivantes, les langues vivantes...

Vous êtes donc plus favorables à « apprendre à apprendre » ?

Oui et en cela les projets c'est vraiment porteur.

Vous iriez dans une nouvelle école, comment pensez-vous que vous vous associeriez avec des collègues pour travailler sur des projets ?

Moi, je suis quelqu'un qui va beaucoup vers les autres quand même. J'ai très envie d'aller vers les autres et de voir ce qu'ils ont dans le ventre. Je le fais spontanément mais je me suis rendue compte avec les années que ce n'était pas facile quand même d'ouvrir des portes qui se fermaient, et qu'il fallait y aller avec beaucoup de psychologie, et qu'il fallait faire venir aussi. Aller chez les autres pas pour apporter un jugement mais pour voir ce que les autres peuvent apporter d'abord. « Je viens te voir pour voir comment tu fais ça parce que je ne suis pas à l'aise pour faire ça ».

Je crois que c'est un métier où il faut rester très humble parce qu'on ne sait pas tout et les enfants changent aussi.

Et puis pour qu'il y ait un intérêt aussi à travailler ensemble, il faut que ce soit riche. Il faut apprendre à bien se connaître, à se faire confiance.

Oui parce qu'il peut y avoir des déçus du travail de groupe ...

Oui, maintenant je pense qu'il n'y a pas tant de gens que ça qui travaillent en équipe. Nous, on n'est pas très nombreuse ici mais quand on va dans une école où il y a 14 maîtres, c'est compliqué pour qu'il y ait l'unanimité autour d'un projet ou de plusieurs projets. C'est difficile pour qu'il y ait cette dynamique.

Et le rôle du directeur d'école ?

Il faut impulser les idées et faciliter le travail des collègues aussi en leur apportant les informations, en faisant du tri parce qu'on a tellement de choses qui nous arrivent. On est toujours ne train de bouillir mais il vaut mieux ça que de ne rien faire. Il y a une dynamique pour les enfants et les parents voient aussi l'intérêt. On a ici une grande majorité des parents attentifs à leurs enfants, les familles comprennent dans quel sens on travaille.

Dans les secteurs où on a des enfants en difficultés, on se rend compte qu'on ne peut pas rester seul dans notre classe. Si on ne se posait pas de questions ensemble au sujet de ces enfants en difficultés, on ne peut pas tenir.

Le travail en équipe vient donc tout seul dans ces écoles là ?

Absolument. On a besoin d'avoir un autre regard sur les enfants. Le travail en équipe est très riche.

Annexe 43 - Entretien avec S1

Date de l'entretien : 23/05/2012

Pouvez-vous me parler de votre pratique de projets en classe et de l'évolution de cette pratique ?

Projet, je ne sais pas, philosophie, certes. On est là pour faire grandir la personne. C'est plutôt une philosophie d'enseignement, d'éducation, de transmission, qu'un projet particulier. Je m'assois beaucoup sur le personnalisme de Mounier. Alors s'il y a projet, projet d'autonomie à long terme peut-être. L'enfant acteur de son apprentissage, certes et moi accompagnant. Regarder chaque enfant où il en est.

J'aime beaucoup la phrase du père Faure : « un enseignement personnalisé dans un esprit communautaire ». Voilà, si je voulais résumer, ce serait ça.

Donc, c'est pas un projet forcément, je sais pas trop ce que veut dire le mot projet.

L'inspectrice qui est passée dans ma classe a remarqué tout ce qui avait été mis en place pour développer l'autonomie des élèves avec l'entraide entre élèves. Ce sont des choses auxquelles je tiens vraiment et qui l'ont marqué. Elle a fait parlé des élèves là-dessus, c'était assez sympa. Je m'autorise à aller voir un copain sans forcément aller demander au professeur parce que c'est la règle du jeu. Qui je peux aller voir pour m'expliquer ça ou est-ce que je peux aller demander à x de m'expliquer ça ? C'est une règle de vie.

Dans le projet, ce qui me gêne un peu, c'est une espèce d'anticipation qui pourrait être rigide.

Pouvez-vous l'expliquer ?

Je ne suis pas sûr qu'un projet trop marqué me permettrait d'aller dans des rails au-delà de ça. Dans ma classe, c'est un projet mais projet de vie, une philosophie de vie dont la pédagogie fait partie mais il n'y a pas que ça.

Pouvez-vous m'expliquer la différence, si vous en voyiez, entre projet de classe, projet d'école et pédagogie du projet ?

Projet de classe, bon, j'appelle philosophie de classe mais on peut s'entendre sur le projet d'une classe qui vit bien, qui a des conflits de temps en temps mais qui peut les gérer.

Le projet d'école, ça c'est autre chose. Le projet d'école, c'est quelque chose qui se fabrique tous les quatre ans. Là, je parle en tant qu'ancien directeur : au bout de quatre ans, je veux quoi, nous voulons quoi ? Donc, si nous voulons ça au bout de quatre ans, l'année N-3,

nous voulons quoi, N-2, nous voulons quoi, etc... Donc, le projet d'école, c'est quelque chose qui s'envisage à reculons et ce n'est pas quelque chose qui s'anticipe.

C'est comme ça que ça se fabrique un projet d'école.

Un projet de classe, c'est quelque chose de plus instantané mais il faut quand même que le projet d'école soit suffisamment souple pour que le projet de classe puisse s'inscrire dans le projet d'école.

Un projet d'école doit quand même tenir compte du contexte dans lequel on est. Si on est dans une école de milieu favorisé, on ne va pas faire le même projet que quand on est dans une ZEP.

Par contre, un projet de classe dans deux écoles de population différente on peut trouver des similitudes.

La pédagogie du projet après, c'est un machin... Je sais pas trop ce qui est derrière... Si je prends La Garanderie et la gestion mentale avec l'idée de mettre l'enfant en projet de ... je ne sais pas. La pédagogie du projet, comme tout dogme, je suis méfiant. J'aime que les enfants puissent surprendre, se surprendre. Donc, je veux laisser un maximum de latitude.

D'ailleurs quand l'inspectrice est venue dans ma classe, j'ai une classe à double niveau. J'ai trouvé que c'était idiot que je fasse la leçon puisque les CM2 l'avaient déjà eu, c'est eux qui l'ont faite aux CM1. C'est une évaluation facile.

L'inspectrice m'a dit qu'elle avait trouvé cela intéressant car les obstacles ne se faisaient pas.

Est-ce que c'est ça la pédagogie du projet ? J'en sais rien. Je ne suis pas sûr.

Ce qui m'intéresse, c'est une vie d'école, et instantané, momentané.

C'est ce qui est important à mon avis de façon à être adaptable.

Si on revient au projet d'école, pouvez-vous m'expliquer comme il s'élabore au sein de l'équipe ?

Dans un premier temps, quand on réunit toute l'équipe, on fait un constat, c'est la première chose à faire : qui est dans l'école, qui est autour de l'école, qui sera dans l'école ?

Je fais l'état des lieux des élèves, complet : social, psychologique, éducatif et pédagogique dans le sens des connaissances. On voit ainsi les intérêts des élèves, ce qui les motive parce que si on veut qu'il soit au centre de l'affaire, il faut quand même s'adapter à eux. Ça tombe sous le sens.

Parallèlement, on fait le point sur ce qui est autour de l'école, dans quel quartier elle se situe parce que cela n'amène pas la même mentalité. On regarde aussi comment les enfants viennent à l'école, est-ce qu'ils sont véhiculés, à quelle heure ils viennent.

On se demande, ce que l'on veut pour ces enfants là. Donc, est-ce qu'on va avoir besoin de mathématiques, de choses plus littéraires.

Qui décide de cela ?

En réunion, c'est tous les enseignants parce qu'ils connaissent les élèves, leur famille et les implicites.

C'est là qu'il faut avoir une orientation précise mais surtout pas fermée. Si on veut partir sur quelque chose sur la lecture, il ne faut pas se contenter de l'apprentissage de la lecture. L'acte de lire n'est pas que lire des mots, c'est lire un visage, lire un tableau, lire un graphique... C'est une méthodologie de lecture, une méthodologie de mathématiques plutôt qu'autre chose.

Donc dans l'élaboration du projet d'école, tout se fait donc en équipe de l'élaboration à l'écriture ?

Ah oui, pour moi oui...

Quand on est sur une petite école, on est 6 du CP au CM2, on reste ensemble.

Dans une grosse école, on est ensemble au départ de façon à ce que les gens se mettent en projet mais après, sur une trame commune, on va mettre ensemble le cycle 1, 2 et 3 de façon à libérer la parole et après on met en commun de façon à trouver les points communs. On va se mettre d'accord sur cet ensemble là. On repart en cycle ensuite pour bâtir les choses. L'écriture, ça peut être faire par un secrétaire par cycle et après les autres corrigent.

Comment est-ce que les projets de classe, peuvent prendre part à la vie du projet d'école ?

Le maître de la classe doit avoir en arrière plan ce qui a été décidé comme projet d'école en cycle. Il doit acter sa pédagogie au service de ce projet d'école et c'est là que c'est intéressant car l'enseignant n'est pas au service de ses lubies mais des enfants qu'il a en face de lui dans une certaine école. C'est ça être professionnel de l'enseignement me semble-t-il.

Ça veut dire que si c'est en autonomie par exemple, on va travailler sur l'entraide entre pairs. Si c'est sur la lecture on va faire sur une approche en lecture dans toutes les disciplines. Et donc les programmes ne sont pas si mal faits que ça, il peuvent être abordé de façon souple en fonction des élèves qu'on a en face de nous.

Si c'est au niveau corporel, c'est pareil, on va axer un peu plus sur telle ou telle chose.

Parfois, on peut avoir des collègues pas très à l'aise sur certaines choses et là, il faut avoir la simplicité de dire : « je vais prendre les deux classes en même temps et tu les prendras pour autre chose ».

Je voudrais parler de l'évaluation des projets. Je pense qu'il faut tous les ans se retrouver pour se poser et faire une évaluation du projet en se disant : « voilà ce que j'avais prévu cette année, où j'en suis ? Comment est-ce que j'ai réussi, comment est-ce que j'ai raté ? »...

Ça me semble essentiel. Et au bout des quatre ans, on fait un bilan sommatif, final. Sinon c'est du blabla.

Vous faites des choses dans votre classe, travaillez-vous avec des collègues ?

Il y a des choses qui ne restent sur le papier, comme le développement durable. Et puis, il y a des choses comme le stress des élèves, les résolutions problèmes, la lecture mais ils enferment trop. Il y en a un sur l'autonomie qui est un peu tarte à la crème.

Partagez-vous ce que vous faites dans votre classe avec des collègues ?

Ça dépend des fois... On vient plus me voir que moi, je ne vais voir les autres.

On vient vous voir... pouvez-vous m'en dire plus ?

On vient me voir pour telle ou telle chose pour me demander comment je fais telle ou telle chose, « tiens j'ai raté mon truc sur les fractions, comment tu fais ? », « comment peut-on imaginer un programme d'histoire entre les CM1 et CM2 », « comment tu fais... ? »

À votre avis, pourquoi vient-on vous voir ?

Parce que j'ai la barbe, les poils blancs, parce que je suis un garçon, peut-être parce que j'ai l'expérience d'une direction d'école, parce que je suis à la fac, à l'ISFEC, parce que l'inspectrice parle de moi aux collègues et dit « vous avez quelqu'un de référent ». Le statut peut-être... est-ce que ça rassure, c'est possible. Je manipule assez bien parce que quand on vient me voir, je m'arrange toujours pour que ce soit l'autre qui dise ce qu'il doit faire.

Dans mon école, les enseignants sont trop enfermés dans leur didactique, dans les disciplines. Parfois j'entends « si je le fais pas qu'est-ce que va dire la collègue l'an prochain », mais on n'en a rien à faire. Moi, ça c'est toujours bien passé, quand on va voir le prof suivant. Au moins, j'ai été honnête avec mes gamins. Il y a un peu trop l'enseignant qui manque de lâcher-prise, d'humilité.

Cela vient d'où selon vous : de l'âge, de la formation, de l'effet école ?

Je crois que l'effet école joue pour beaucoup. Je vais vous dire pourquoi ça compte. Je refuse de dire que ça vient des parents. Avec les parents, on communique et on discute mais les enseignants ne savent pas faire. Quand les parents s'assoient en face de l'enseignant, c'est pas les parents qui s'assoient mais c'est les enfants.

Dans d'autres écoles, vous disiez avoir travaillé avec d'autres enseignants, pouvez-vous m'en parler ?

Il y en a une avec laquelle j'ai volontairement travaillé pour l'amener sur un autre terrain. C'était quelqu'un de très rigide mais rigide parce qu'écorchée vive et je sentais bien qu'il y avait des choses derrière. Donc, peu à peu, je lui ai demandé conseil. Quand elle me donnait sa réponse, je ne contrecarrai pas, j'argumentai et peu à peu la confiance est revenue. Elle a repris confiance en elle et elle a changé sa façon de faire. Je n'étais pas forcément d'accord avec sa façon de faire parce qu'elle était traditionnelle mais ça m'allait bien parce que les enfants étaient bien avec elle. Elle n'avait jamais d'absent pourtant c'était du tradi tradi mais elle a changé en restant traditionnelle mais d'une autre façon. Je n'avais pas l'intention de lui imposer quoique ce soit.

Et une autre parce qu'elle avait des connaissances, des compétences, bien quoi... donc il y a avait intérêt à demander conseil. En français par exemple, elle avait un regard très pertinent, j'ai appris beaucoup.

Donc, quand vous échangez avec des collègues, si je reprends un peu ce que vous avez dit, c'est par rapport à la compétence et surtout par rapport à une philosophie de la pédagogie ?

Une manière d'être. Dans la vie, je pense que l'armée m'a appris ou je commande ou j'obéis, j'ai appris si tu veux commander, tu dois savoir obéir. Quand on discute ensemble, il faut que les statuts soient clairs, les choses mitigées ça ne marche pas.

Par rapport à votre statut d'ancien directeur et au contexte de votre équipe, pouvez-vous me parler des interactions entre les collègues ?

Ce qui revient toujours des collègues c'est disponible. Ça veut dire que je suis disponible tout de suite, ce n'est pas la même chose. Ça veut dire constant, ça veut pas dire qu'on a le sourire tout le temps mais qu'on est simple. Compétent, pas forcément dans ce qui est didactique mais dans la gestion, quand on est directeur, il faut que les collègues n'aient aucun souci à se faire à ce niveau, leur travail c'est la classe. Après, c'est l'autorité, si je suis directeur, je suis désolé mais c'est ça... Ce qui m'a été pénible dans la direction c'est la gestion des conflits personnels avec les personnes, je ne sais pas bien faire, je reconnais, j'aurais eu tendance à être cassant et c'est pas bon. J'aime voir une certaine compétence chez un directeur et non pas un égocentrisme surdimensionné.

Est-ce que en fonction du directeur va se créer un travail d'équipe particulier ?

L'ancien directeur était très directif mais il y avait un sacré travail d'équipe qui était fait de part son autorité. Celui-là est une personne très humaine mais parfois on peut avoir du mal à le cerner. Une collègue de CP m'a dit cette semaine « c'est quand même malheureux qu'il est toujours besoin de toi ». La secrétaire, c'est à moi qu'elle vient demander des choses et elle me dit que pour les parents d'élèves, heureusement que je suis là. C'est bizarre mais c'est comme ça. Le directeur aussi me téléphone et me demande mon avis. Je lui donne un

coup de main mais j'obéis, je reste à ma place. Le directeur c'est le directeur, c'est pas parce que j'ai une voix qui porte que...

Et je ne serai plus directeur parce qu'on n'a plus les coudées franches. Pour partir en sortie scolaire par exemple, il faut être accompagné d'accompagnateurs diplômés, au niveau sécurité c'est draconien, on ne peut plus rien faire avec les enfants. Or, je pense qu'éduquer les enfants, c'est leur permettre de se risquer à des choses, d'expérimenter, bien sûr en toute sécurité.

Faites-vous des choses avec d'autres collègues ?

Je fais des choses surtout avec la classe de CP. Mes enfants CM sont tuteurs des CP. Tous les vendredis on va dans la classe des CP. Au début de l'année, les CM lisent au CP puis au fur et à mesure, les CP lisent aux CM et choisissent les livres ensemble. Bien sûr on fait des sorties ensemble avec CP et CM. Il y a un côté modèle qui est très bon.

D'où est venue l'idée ?

C'est moi depuis des années.

Pourquoi ?

Parce que c'est des CP. On est tous les deux convaincus de l'intérêt de la chose. Au niveau de la lecture, on voit qu'ils sont dégrossis très vite, ils n'ont pas peur des livres. Ensuite, on s'entend très bien tous les deux même si on est différents. Elle est idéaliste, j'apprécie beaucoup son côté professionnel. Ça ne fonctionne que parce qu'on est deux à vouloir que ce la fonctionne parce que pendant un temps je l'ai fait avec une autre instit mais ça n'a pas marché. On est d'accord sur le fond : le but la lecture et ça a des répercussions dans toute l'école (j'ai interrogé les collégiens).

Le fait de vous voir fonctionner ensemble, les deux classes...

Ça fait peur aux autres. Elles ont compris pourquoi on le fait mais elles disent qu'elles ne sauraient pas faire. Elles disent qu'elles ont peur que ça leur échappe au niveau du groupe, de l'apprentissage parce que ça nous bouscule.

Est-ce que d'autres classes vous ont demandé de fonctionner avec elles ?

Non, elles ont peur de moi, peur de mal faire.

Et votre collègue de CP ?

Non, peut-être parce qu'on a presque le même âge. Elle est un peu plus âgée que moi. Peut-être parce qu'on est différent mais elle sait qu'elle peut me dire les choses franchement. On se fait une confiance totale. On ne s'arrête pas à la lecture, on fait plein de choses ensemble. On a aussi le même charisme, la même autorité une autorité tranquille et puis il y a le quartier, c'est une enseignante reconnue par les parents, ce qui pose parfois problème parce que les parents voudraient que leurs enfants soient tous dans nos classes. J'ai eu quelques remarques des jalousies.

Plusieurs fois, mon directeur m'a demandé de faire des interventions sur les évaluations ou autre devant mes collègues et ça c'est bien passé.

Avec certaines collègues, je ne pourrais pas travailler avec, j'irais à reculons parce qu'elle ne me donne pas confiance dans ce que je vois par rapport aux enfants.

Je rêverais d'un projet d'école sur l'accompagnement des parents parce que certains sont démunis et les enseignants les jugent trop.

Annexe 44 - Entretien avec R1

Date de l'entretien : 15/05/2012

Pouvez-vous définir les distinctions entre projets de classe, projet d'école et pédagogie du projet ?

C'est un peu lié puisque depuis des années je travaille sur le langage, qui est le projet d'école, puisqu'on a des enfants qui sont quand même en grand difficulté et qui n'arrivent pas à faire des phrases correctes à l'oral, déjà.

Moi, je fonctionne à ma manière, sur le moment « quoi de neuf le matin » ? J'ai vu que ça marchait bien parce que j'ai des enfants qui ont 14 ans, en CM2. Ce sont des enfants qui ont décroché, c'est pas évident d'être en CM2 avec 14 ans. Ils sont mal dans leur peau.

Ils ont déjà redoublé deux fois dans leur primaire.

Quand on arrive à cet âge là en primaire, ils ont des préoccupations d'adolescent, ils ne sont plus dans le primaire. Alors, on amène le « blanco » pour « blancotter » et puis on est dans Facebook, Twitter et compagnie et c'est difficile de surfer là-dessus, avec quand je leur dis « quoi de neuf le matin », c'est un moment qui accroche, ils aiment bien. Ils peuvent avoir la parole de 9H à 9H30. Je peux aussi prolonger un peu si le sujet est intéressant.

Ce moment permet aux enfants d'avoir quelque chose qui les raccroche au scolaire, à l'école parce que c'est un moment libre.

Ça les motive...

J'ai eu des élèves qui m'ont dit : « heureusement qu'il y a le quoi de neuf parce que sinon je m'ennuie », c'est pour ça que je fais beaucoup de choses par rapport à ça.

Et puis ça s'intègre bien au projet d'école sur le langage... Communiquer à l'oral, oui. Et puis comment un enfant peut savoir écrire s'il ne sait pas parler. Je me rends compte qu'ils sont très pauvres au niveau du vocabulaire, c'est invraisemblable. Et comme ils ne s'envoient plus que des textos, même des mots simples, ils ne savent pas les écrire, donc ils ne les reconnaissent pas à l'écrit, dans une lecture. Des mots simples comme « féroce », ce matin.

J'avoue qu'au fil des années... cette année, c'est particulier, je ne vois aucun de mes élèves en sixième.

On ne sent pas l'intérêt des élèves...

Dans le questionnaire, vous disiez fonctionner avec des tas de projets qui motivent l'enseignant et les élèves ?

Oui, c'est d'abord travailler sur des supports... que les enfants parlent de ce qu'ils vivent, ce qui les entoure et leur donner envie de lire, leur faire comprendre à quoi ça sert de lire, d'écrire...

Donc, c'est à travers le projet que vous arrivez à donner le sens, c'est ce que vous voulez dire ?

Oui

Pouvez-vous m'expliquer comment le projet d'école est fait et comment est-ce qu'il est travaillé ?

Je crois qu'on travaille plus individuellement, chacun dans sa classe pou par deux, le projet d'école à travers des petits projets. Par exemple, le quoi de neuf, on le fait à l'oral et l'idée est venue des enfants au f il des années qui ont dit mais pourquoi on ne l'écrit pas ?

Et puis tout est prétexte à l'école à écrire : les règles de vie de la cantine, quand il y a un problème sur la cour ou le parc : on avait écrit des règles chacun dans sa classe et puis après, on a mis en commun et on a établi une charte. C'est un exemple.

Cette année on a eu un projet découverte du Périgord, on est parti en classe découverte. C'était un projet sur le Moyen-Age, donc, bien sûr on a travaillé le Moyen-Âge dans toutes les disciplines et puis on est parti et ce soir, on reçoit les parents, il y a la projection de photos. J'avais dit aux élèves qu'on pouvait écrire des panneaux sur cette classe découverte et ça leur plaît. De toute façon, il faut que ça leur plaise pour qu'ils écrivent.

L'année dernière, on est parti à Paris avec ma classe. C'est venu d'un élève pendant un « quoi de neuf » d'ailleurs il y a deux ans. Un élève a dit : « on pourrait partir à Paris ». J'ai dit :... c'est loin. Oui, c'est loin, c'est cher... c'est pas possible. Je ne sais pas si c'est possible... On peut en parler et peut-être rêver là-dessus, je dis pourquoi pas ? Un projet ça ne se fait pas comme ça du jour au lendemain.

C'était génial parce que comme c'était un projet qui ne pouvait se faire qu'à la fin de l'année ou l'année d'après, ils ont bien vu que les choses ne se font pas comme ça, qu'il faut aussi se donner le s moyens. J'ai dit que j'allais chercher de mon côté mais vous vous cherchez du vôtre aussi et puis on verra ce qui est possible et ce qui n'est pas possible. Donc on a travaillé le conditionnel bien sûr : si nous allions à Paris...

Ensuite, il se trouve que les enfants ont dit : pour gagner des sous on pourrait vendre des gâteaux. C'était quelque chose qui ne s'était jamais fait dans l'école. C'est vrai qu'ils ont vraiment participé et ça les a vraiment motivé et pour certains, c'était la première fois de leur vie qu'ils sortaient de chez eux. Pour certains, Paris, c'est inenvisageable.

Est-ce que vous avez remarqué que ce projet avait eu une influence sur les autres classes ?

Ah ben oui bien sûr, l'année d'après le CM1 sont arrivé en CM2 en disant : on veut partir à Paris l'année prochaine. J'ai dit je ne sais pas. Ils ont dit : si, on veut partir... Et donc

l'année dernière, on a dit, allez on fonce, on repart à Paris. J'ai réservé tout de suite... Mais, bon, ça demande vraiment beaucoup de travail.

Et alors cette année... ?

Cette année, ils voulaient encore partir et là, on m'a dit c'est pas systématique...

Qui vous a dit ça en fait ?

La directrice.

Et là, vous avez eu un frein ?

Oui

Pourquoi à votre avis ?

Parce que ma classe était partie deux ans de rang, il y a des choses qui échappent, alors j'en sais rien... c'est des conflits de pouvoir, voyez, des choses comme ça, forcément.

Vous aviez trop d'ascendant vis-à-vis des autres, ça a été mal vécu peut-être ?

J'en sais rien. C'est une nouvelle directrice, bon. Elle est arrivée l'année dernière. Forcément comme c'était sa première année à l'école, elle ne connaissait pas les enfants en difficulté, elle était obligée d'écouter les uns et les autres et elle s'est pliée à ce qui était déjà engagé. Et puis moi, en fin d'année, elle m'a dit Paris, c'est pas systématique... Donc, c'est vrai que ça m'a refroidit surtout que ça demande un investissement personnel énorme et puis j'ai tout fait de A à Z : c'est moi qui est téléphoné à toutes les auberges de jeunesse, j'ai négocié les tarifs. Je veux dire que d'une année sur l'autre ça pouvait être de plus en plus facile. Je suis partie avec les mêmes accompagnateurs : une AVS, un éducateur et une dame de service.

Comment êtes-vous passé à la classe découverte avec toute l'école ?

C'est la directrice qui a proposé cette classe découverte, pour toute l'école. Moi, j'avoue que je n'étais pas d'accord parce que je trouvais que c'était trop. C'est pas l'histoire de partir ou pas avec toute l'école mais c'est que une école qui se déplace, c'est 60 élèves. C'est deux cars, c'est trop. Dès qu'elle a donné l'idée, ça ne me plaisait pas, pas parce que

c'était elle qui avait donné l'idée mais parce que je ne trouvais pas ça intéressant : partir pour partir, je ne trouve pas ça intéressant. Ensuite, le projet dans le Périgord, c'est magnifique, c'est ni le lieu, ni le thème qui ne me plaisait pas, c'est partir avec toute l'école.

Quand j'ai démarré il y a 10 ans, on partait à deux classes : CM1 et CM2, c'était largement suffisant déjà, c'était beaucoup.

Et comment en êtes-vous arrivée à partir les deux classes ensemble ?

Quand je suis arrivée, c'était comme ça, c'était les CM1 et les CM2 qui partaient une année sur deux. C'était un contexte : les maîtresses qui avaient le CP, CE1 ne voulaient pas partir car elles avaient des enfants en bas âge, donc ça c'est fait comme ça.

Et puis une maîtresse de CE2 est arrivée et a dit pourquoi ce serait toujours les CM1 et CM2 qui partiraient et pourquoi pas tout le cycle 3 ?

J'ai dit pourquoi pas. Je n'y vois aucun inconvénient et c'est pas moi qui décide. Et on a organisé une sortie à Angoulême une journée. Mais, déjà, c'était... je n'apprécie pas le fait qu'on parte nombreux. On a des enfants en difficulté, c'est très important parce que, là, j'ai 17 élèves avec 6 intégrations de CLIS et mes CM2 font peur à mes 6 intégrations de CLIS... c'est quand même une situation peu commune... c'est pas rien, c'est pas ordinaire.

Donc, quand on rajoute encore des classes et des enfants... je préfère avoir des mini-projets à la journée par exemple aller dans le centre de Bordeaux, découvrir Bordeaux avec ma classe, avec un accompagnateur, poser des questions... je préfère des projets comme ça.

La classe découverte, le lieu était intéressant, le thème était intéressant mais on était tous dans la salle à manger, ça résonnait, c'était horrible mais horrible !

Donc moi je préfère privilégier le petit groupe qui est déjà conséquent parce que j'ai quand même 5 ou 6 enfants qui relèvent d'ITEP dans ma classe, ce sont des enfants qui posent des gros problèmes de comportement : qui se bagarrent, qui s'insultent, donc il faut que je les sépare en permanence...

Est-ce que vous pouvez me dire des choses sur des enseignants qui vous auraient peut-être soutenus quand vous aviez votre projet de Paris et qui auraient voulu partir avec vous ?

C'est-à-dire qu'il y a eu des changements dans l'école... beaucoup d'enseignants sont partis...

Comment fonctionne l'école en projet ?

J'avoue que je suis très très prise dans ma classe avec mes élèves, même pendant les récréations, j'essaie de démêler des histoires...

Vos collègues fonctionnent de quelle manière ?

Ça dépend des moments, c'est par moment...

L'année dernière deux classes sont parties au Pays Basque.

L'année précédente il y avait eu un projet avec la mairie de Bordeaux sur le développement durable.

Si vous deviez travailler avec un autre enseignant sur un projet est-ce que c'est vous qui auriez initié le projet ?

Non, pas forcément parce que l'année où on est parti à l'Ile d'Oléron, on est parti aussi deux fois dans les Pyrénées avec ma collègue de CM1, c'était les années où on partait avec les CM1.

Alors comment cela se passait ?

Le directeur précédent disait que c'est bien que les enfants partent au moins une fois dans leur scolarité quand ils arrivent dans cette école, les dernières années. Ça s'est très très bien passé.

Qu'est-ce qui a fait que ça s'arrête ?

Les Pyrénées, c'était très bien mais au bout de deux fois, on a dit qu'on allait changer. On est parti sur l'île d'Oléron. Après, il y avait moins d'argent pour partir.

En fait, l'année dernière, mon projet sur Paris ne coûtait pas plus cher que le projet sur le pays Basque. J'avais trouvé un hébergement pas cher du tout et les visites sont données. J'avais envie de continuer mais je ne me voyais pas partir deux classes parce que c'est lourd. J'en ai parlé avec l'enseignante de la CLIS, je m'entends très bien mais je préfère partir seule quand c'est longtemps.

Quel est votre parcours professionnel ?

J'ai un passé d'éducatrice au départ. Quand on m'a mise là c'est parce que les enfants difficiles, je sais les gérer.

Quand j'étais éducatrice, je travaillais déjà avec des enseignants : je travaillais sur la lecture, des projets de bibliothèque, écriture d'un journal tous les jours...

Pour l'année prochaine... Je quitte l'école. J'aurais des maternelles et je suis très contente car, quand j'ai commencé à travailler, j'ai travaillé avec les maternelles et j'ai adoré. En plus, je me dis, avec les maternelles je vais m'intéresser plus aux arts plastiques...

Annexe 45 - Entretien avec G1

Date de l'entretien : 05/05/2012

J'ai débuté en ZEP dans une école très difficile mais avec une très bonne entente entre les enseignants, donc une très bonne expérience. Ensuite, je suis allée à B., c'est à peu près le même public et avec une équipe très bien. C'était très formateur. J'ai fait un CM1, CE1 et CP.

Ensuite, j'ai changé d'école et j'ai été modulatrice de formation pendant deux ans. J'ai travaillé avec un maître formateur, je le remplaçais quand il partait en formation, du CP au CM2. Là encore c'était très formateur. Je suis dans cette école depuis 6 ou 7 ans.

Pouvez-vous me parler de votre pratique vis-à-vis du projet ?

Au niveau de l'école alors ?

Au niveau du projet en général, donc peut-être allez-vous pouvoir me parler des différents projets ?

On est dans une école avec un projet au départ basé sur la lecture car il y a des niveaux très hétérogènes avec des publics très favorisés ou défavorisés. Donc, on a voulu créer une culture commune autour des livres : des rallyes lecture, la participation au salon du livre du B., etc...

Le dernier projet d'école nous fait travailler aussi sur des énigmes mathématiques. On a vraiment travaillé dessus en faisant des petits rallyes maths.

On regarde les évaluations de fin de CE1, on regarde les retours de l'entrée en 6°, et par rapport à ce qui pêche, on monte notre projet d'école. Ça c'est des projets d'école.

Et ensuite, nous on fait des projets de classe. On a un thème dans l'année ou plusieurs thèmes. Par exemple, cette année, j'ai travaillé autour du conte. Comme certains enfants ne sont pas d'origine française, ils n'ont pas entendu parler des contes traditionnels si ils n'ont pas été abordés en maternelle.

On participe aussi au projet « danse-école ». C'est la conseillère pédagogique qui nous a proposé ça. Tous les deux ans, il y a un rassemblement des classes, les enfants se montrent leur danse. A la fin, des danseuses professionnelles qui ont vu le spectacle nous montrent leur danse. Nous, on a dansé sur le petit poucet.

Donc, on essaie de coller aux programmes et en même temps d'animer des projets. On a fait un rallye lecture aussi dans l'année. On a fait plusieurs rallyes maths juste avant les vacances.

Comment le projet d'école est-il élaboré ?

On se réunit en conseil de cycle et on discute entre enseignants de l'orientation que va prendre le projet. On se met d'accord sur la matière sur laquelle on doit faire quelque chose si c'est plus sciences, lecture, mathématiques... On se base sur quelque chose de concret, sur les évaluations, les attentes des parents, le milieu social des élèves.

Par rapport à tout cela, on se met d'accord sur les objectifs et on définit les actions qu'on va mener dans chaque cycle. C'est aussi une question de moyens donc on voit.

Comment prenez-vous part au projet d'école dans votre classe ?

Quand on a décidé le projet d'école, moi après, je vois ce que je vais faire avec ma classe autour de ce projet. Le projet d'école peut évoluer mais il y a toujours de la littérature. Nous, on y tient à garder un axe littérature alors on continue la-dessus au niveau de la classe.

D'où viennent les idées de vos projets de classe ?

Ça vient surtout de mon vécu avec les enfants : de leurs centres d'intérêt et de leurs lacunes. Disons que le projet c'est une façon d'aborder ce que l'on doit faire en classe d'une manière plus, comment dire, plus évidente pour les enfants, avec un but réel, une finalité à chaque fois... et en même temps, on fait le programme mais, pour les enfants, ça leur donne une vraie finalité, quelque chose de concret. Plus concret que d'ouvrir un livre, on le fait aussi, mais plutôt que d'ouvrir chaque jour une page qui n'a pas forcément de sens, c'est une façon de donner du sens aux apprentissages.

Les idées ne viennent pas toutes seules, on travaille en cycles, et surtout à deux collègues. Les deux CM2 travaillent beaucoup ensemble et quand je suis avec les CP, on travaille aussi ensemble.

D'où vient ce travail d'association ?

On se connaissait avant avec ma collègue, on était à l'IUFM ensemble et notre vie personnelle a fait qu'on est resté amies, c'est elle qui m'a fait venir dans l'école. Au début, on avait des classes différentes. On a des goûts communs, le même goût pour faire des projets, des rallyes lectures, des choses comme ça. Donc, on avait commencé à travailler un petit peu ensemble.

Puis, un CP se libérait et elle enseignait en CP. Donc j'ai pris le CP et on a commencé à travailler ensemble parce qu'elle savait mieux en CP que moi. Donc, là, on a beaucoup échangé. J'ai fait des choses aussi mais je me suis beaucoup raccrochée à son travail.

Plus tard, c'est elle qui est venue en CE2 et là, ça a été l'inverse, c'est moi qui ai fourni. Et là, on repart ensemble en CP l'an prochain.

Donc, vraiment, vous travaillez en binôme depuis tout ce temps...

Depuis 5 ans.

À votre avis, pourquoi cette association fonctionne ?

Je pense que c'est une question d'affinités personnelles et puis une façon de travailler : la même façon d'appréhender les enfants, la même façon d'appréhender les choses dans le sens où on fait beaucoup de projets. On se complète mais son est un peu pareil en fait.

Cette collègue a-t-elle des caractéristiques particulières ?

Eh bien, on se partage le travail. Je peux lui faire confiance. Je sais que son travail va correspondre à ce que moi j'aurai fait. Je sais qu'on a la même façon de voir les choses.

Et dans l'autre sens, qu'est-ce que vous pensez lui apporter ?

C'est aussi ça je pense. On fonctionne un peu pareil, du coup on se comprend, on n'a pas besoin de se parler des heures pour savoir ce qu'on a à faire.

Justement, comment trouvez-vous le temps de construire des projets ?

C'est très difficile. Ça se fait soit entre midi et deux, mais avec le soutien maintenant c'est vraiment très difficile, soit on se téléphone le soir mais là aussi c'est très compliqué parce que j'ai trois enfants et elle en a deux ; soit on s'envoie des mails. On travaille assez tard le soir et on s'envoie notre travail. On bosse beaucoup comme ça. Parfois on se fait carrément confiance : c'est moi qui prépare et qui lui mets dans son casier le matin et elle fait comme ça aussi.

Des fois, on ne fait pas tout à fait la même chose, comme en sciences en ce moment. Y'a de moments où on décroche comme ça mais c'est pas grave.

Sentez-vous un plus par rapport aux enfants avec cette association ?

Je pense que forcément, nous, on peut faire plus de choses. Par exemple, nous, on a des classes très hétérogènes alors on différencie beaucoup les apprentissages. On a la même volonté de différencier, on a la même empathie pour les enfants. Par exemple, je préfère retaper un livre avec des gros caractères, des interlignes larges, le texte un peu transformé, pour les enfants en difficulté. On se partage le livre à retaper avec ma collègue. Je pense que

ça apporte donc des choses aux enfants car même si ça demande beaucoup de travail, on se le partage et donc c'est possible et ça apporte plus aux enfants qui progressent en lecture.

Avez-vous vécu d'autres associations ou interactions avec d'autres enseignants ?

Pas comme ça.

Dans cette école ou dans les autres écoles ?

Dans cette école, oui, ça m'est arrivé une année. Avec ma collègue actuelle, on n'avait pas le même niveau de classe donc on ne travaillait pas encore comme ça. Par contre, j'avais une collègue du même niveau que moi et, pareil, on a fait beaucoup de projets ensemble en arts plastiques et autres. Pareil, on se faisait confiance.

Comment cela s'est fait ?

Parce qu'on avait la même classe et parce qu'on s'entendait. C'est l'affinité. C'est énorme l'affinité. Ça devrait pas normalement autant rentrer en compte dans le travail. On devrait pouvoir travailler ensemble rien que pour le bien des élèves mais entre les personnes, la façon de travailler est tellement différente que parfois c'est très difficile de travailler avec quelqu'un même si après on est tout seul dans sa classe.

Le support qu'on utilise est très différent. Il y a des supports, je ne pourrais pas travailler avec. Y'en a qui donnent un questionnaire à travailler à l'écrit... moi, je ne pourrais pas c'est pas comme ça que je le conçois.

De fait, je travaille toujours avec quelqu'un. À part dans une petite école où on n'a qu'une seule classe par niveau, alors on travaille en cycle mais ce n'est pas la même chose.

Que verriez-vous comme inconvénient à travailler seule par rapport à une association ?

Je vois beaucoup plus d'avantages à travailler en association parce qu'on est déjà seul dans sa classe en tant qu'adulte et je trouve que la relation avec d'autres professionnels est très intéressante, ça permet de prendre beaucoup de recul face à son enseignement et c'est ce qui nous manque souvent et c'est pour ça que les enseignants ont des fois du mal à recevoir des gens dans leur classe parce que d'un coup ça leur fait prendre du recul par rapport à leur enseignement et, d'un coup, c'est pas très agréable parfois.

J'adore recevoir des gens dans ma classe, j'aime bien parce qu'il y a toujours un retour. On se voit à travers ce que voit la personne. On n'a pas énormément de formation continue, donc c'est surtout ça qui nous nourrit et le retour des enfants aussi.

Donc, vous trouvez dans le travail à plusieurs une formation continuée ?

Oui tout à fait.

Vous vous sentez à l'initiative de projets ou bien vous suivez plutôt les projets d'autres ?

Les deux. Notre directrice nous envoie pas mal d'infos par mail. Des fois, je passe à côté de certaines choses. Si mes collègues le voient, je m'y raccroche. Mais je ne peux pas tout faire...

Oui, vous en faites pas mal...

Le rallye lecture, le salon du livre, la danse, ça fait des années qu'on le fait donc ça roule...

Vous disiez tout à l'heure que par rapport au rallye lecture, vous avez amené des choses quand vous êtes arrivée dans l'école ...

Oui

Est-ce que votre façon de fonctionner, en dehors de votre collègue avec qui vous fonctionnez régulièrement, influence vos collègues ?

Je ne sais pas. En tous cas, ce qui est sûr, c'est qu'on a une directrice très dynamique qui nous propose plein de choses donc réellement ça influence tout le monde.

Est-ce que des collègues viennent vous questionner sur ce que vous faites ou vos projets ?

Oui, en danse, il y a des collègues qui m'ont demandé de leur donner des cours, même en arts plastiques mais je ne me sens pas...

En lecture, ça fait un moment que je suis là. Je vais changer de niveau l'an prochain et je vais donner à ma collègue qui prend ma suite tout ce que j'ai sur la classe. Quand je peux je donne à mes collègues tout ce que j'ai comme préparations de classe. Je pense que c'est pour ça que ça se passe bien à chaque fois que je passe dans une école, j'ai jamais eu aucun souci.

Je serais très malheureuse si je tombais dans une école où je ne trouve pas une collègue avec qui travailler. Alors, ça m'est arrivé de travailler de manière plus isolée parce que la personne ne correspondait pas...

Comment l'expliquez-vous ?

Peut-être quelqu'un de trop scolaire, trop posée d'avance, pas dans le projet. Je ne peux pas travailler avec quelqu'un qui a tout prévu pendant les vacances, toute l'année. On ne peut pas tout prévoir d'avance, ça dépend des enfants.

Si je n'avais plus de motivation, si c'était « ouvrez vos manuels page tant », je serais une très mauvaise enseignante. C'est peut-être qu'on a été formé comme cela.

Comment avez-vous été formée ?

Je pense qu'on a reçu une façon de concevoir les cours à l'IUFM différente d'une personne qui est passée par l'École Normale et qui a été formée à suivre un manuel, à suivre les programmes vraiment vraiment ... Nous, quand on fait une classe découvert et qu'on ne fait pas tout à fait les programmes, qu'on déborde et bien, on dit à l'enseignante suivante où on en est. Il y en a pour qui ce n'est pas possible.

Dites-vous que cela dépend de la génération ?

Je ne sais pas parce qu'il y a des gens qui ont eu la même formation que moi et qui travaillent de façon beaucoup plus rigide, peut-être pour se rassurer.

Je pense que c'est sans doute lié à la personnalité des gens. J'aime aussi faire tout un tas de choses avec les enfants que ce soit en arts, en histoire, etc... j'apprends toujours de nouvelles choses.

Annexe 46 - Entretien avec G2

Date de l'entretien : 12/05/2012

Pouvez-vous me parler de l'élaboration d'un projet d'école ?

Déjà, le projet d'école part d'un bilan. On tient compte de la population que l'on a, de la situation géographique de l'école. Est-ce qu'il y a un projet de commune sur le secteur ? Est-ce que l'école fait partie d'un projet au niveau de la ville ?

On tient compte des résultats des évaluations nationales des enfants, des prises en charge des enfants en difficulté, en fonction de ça on établit une grille de besoins et en fonction de ça on élabore le projet d'école.

Qui s'élabore en équipe... ?

En équipe, oui toujours.

Quelle est la différence entre projet d'école, projet de classe, projet pédagogique, est-ce que vous faites une différence ?

Le projet d'école, ça concerne toute l'école pour trois ans ou plus parce que parfois on fait des avenants. Même si l'équipe change, le projet d'école reste le même.

Un projet de classe c'est un projet qui est mis en place par un enseignant et un groupe d'enfants pour une année ou pour quelques mois ou quelques semaines. Le projet de classe doit normalement, on essaie en tous cas, s'intégrer dans le projet d'école. Maintenant, il doit être bâti en lien avec le projet d'école. Par exemple, avec mes CE2, j'ai eu le projet de travailler sur le bassin d'Arcachon, donc ça s'est finalisé par une classe découverte de trois jours en juin. Tous les apprentissages ont été faits en lien avec le bassin d'Arcachon que ce soit les productions d'écrits, les mathématiques, le calcul des distances, etc... Le projet de classe est quelque chose de plus court et qui s'arrête avec le départ des enfants. Il peut y avoir plusieurs projets de classe dans une même année scolaire.

Comment s'élaborent les projets de classe dans votre école s'il y en a ?

Oui, il y en a. Dans l'école il y a des projets de classe et un projet européen, un projet partenarial avec deux autres pays. Donc les projets de classe sont en lien avec ce projet européen qui a été rédigé avec la collaboration avec la France, l'Irlande et l'Angleterre. Les projets de classe sont donc en lien avec ce projet européen qui est basé sur l'éco-citoyenneté, la biodiversité. Donc ce projet des CE2 sur le Bassin d'Arcachon est en lien avec le projet

européen, qui lui-même est en lien avec le projet d'école. On essaie de garder cette cohérence avec les projets. On ne fait pas des projets parce qu'on a envie de le faire.

Notre projet partenarial est sur la biodiversité, le développement durable, l'écologie, la récupération des eaux pluviales, la création de jardin dans d'autres pays. Donc tous les projets sont en lien avec ça.

Nous, pour la classe de CE2, on a travaillé avec une association sur la préservation des oiseaux.

Tout est donc strictement lié à ce projet, n'y a-t-il pas de classe qui mène des projets différents ?

Il peut y avoir des projets très ponctuels comme une classe de CM1 et deux classes de CE2 ont participé à un cross avec un entraînement toute l'année et au final une rencontre entre écoles.

Il y a eu également la participation de 4 classes à un projet de danse. Là, ce sont des petits projets de quelques semaines. En général, les projets qui sortent du cadre sont des projets sportifs. Il y a eu aussi des projets départementaux, proposés par l'inspection académique, en lien avec un théâtre.

D'habitude, ces projets de classe qui les initient ?

Ça peut être à l'initiative de l'enseignant parce qu'il a une idée, un partenaire qu'il trouve lui-même. Ça peut être aussi initié par l'inspection académique qui, tous les ans, propose des projets auxquels il faut s'inscrire. Ça peut être des projets autour du sport, de la danse, de la musique, du théâtre, du patrimoine, des jardins...

Au niveau de l'école, et vous en tant que directrice, vous recevez ces différentes propositions, comment transmettez-vous l'information à votre équipe enseignante ?

Je transfère le mail que j'ai reçu pour que mes collègues aient le temps, à leur maison, de prendre connaissance de ces propositions. Ensuite, en conseil des maîtres, on prend le temps de voir qui veut s'inscrire sur tel ou tel projet.

Il y a donc des interactions entre plusieurs classes qui travaillent ensemble sur des projets, comment cela se passe-t-il ?

Il faut déjà que le projet soit élaboré ensemble et qu'il y ait des fils conducteurs, ça peut être simplement des thèmes communs et ensuite il peut y avoir des présentations des travaux d'élèves ou ça peut être en décroisement aussi, on mélange les classes.

Dans l'école, les classes travaillent deux par deux ou trois par trois, comment cela se passe-t-il ?

Il y a une logique de cycle, c'est-à-dire que les CE2 travaillent avec les CM1 et les CM2. Dans le cycle 3, les classes travaillent en lien avec une programmation commune que les classes doivent suivre. Après, par affinité, les enseignants élaborent leur projet ensemble.

En tant que directrice, pensez-vous que vous avez un rôle à jouer dans ce travail d'équipe, dans ces interactions ?

Oui, je pense qu'il faut toujours motiver les collègues pour qu'ils s'impliquent dans des projets, pour faire vivre l'école, pour que les apprentissages soient plus dynamiques et peut-être plus concrets que juste entre quatre murs de l'école.

Comment vous y prenez-vous ?

En réunion, j'essaie d'impulser. Le projet européen, c'est à mon initiative. On a commencé en 2009-2010, il a été renouvelé. Je m'engage aussi moi-même avec ma classe sur des projets et ensuite les collègues adhèrent.

Vous disiez de ces projets de classe qu'ils motivent, que dire du projet d'école par rapport à cela ?

Je dirais que le projet d'école, c'est une grande enveloppe qui permet aux enseignants d'avoir des fils conducteurs et de garder au plus près l'intérêt des enfants. Comme je vous disais, on ne va pas construire un projet parce qu'on en a envie et comme on en a envie, on garde des objectifs et ces objectifs sont guidés par le projet d'école. Après, on trouve des moyens agréables d'atteindre ces objectifs et de faire progresser les enfants.

Au niveau de votre classe maintenant, vous partagez votre classe avec un collègue à mi-temps, montez-vous vos projets avec votre collègue de mi-temps ? Comment fonctionnez-vous au niveau de votre classe ?

Pas tous. Par exemple, le projet départemental sur la danse, c'est moi qui l'ai mené peut-être parce que j'ai plus d'amour pour la danse plus d'aptitude et c'était plus simple que ce soit moi qui monte le projet. Mais ma collègue travaille aussi sur un autre mi-temps et elle a participé à l'élaboration d'un projet de classe découverte où là c'était plus facile de se répartir les tâches.

Dans l'idéal, un projet doit être mené sur la semaine, on a une même classe, un même public, donc il faut absolument travaillé en collaboration, en coopération.

Vous parliez tout à l'heure de la motivation de votre équipe liée à ce que vous faites dans votre classe, est-ce que vous sentez une influence sur les autres par rapport à ce que vous faites dans votre classe ?

Je n'en ai pas forcément conscience mais à force de me l'entendre dire je vais finir par y croire. On me dit que l'école est ce qu'elle est parce que je suis la directrice que je suis. Je n'avais pas conscience de ça mais j'ai ce retour là de la part des collègues, des parents et d'autres instances.

Je tiens énormément à une équipe soudée. Nos intérêts sont ceux des enfants et si les enseignants n'ont pas tous les mêmes intérêts, ça ne peut pas fonctionner. C'est une continuité du CP au CM2, voire même après, il y a une réelle continuité c'est pas une année après l'autre. Donc, pour moi, il faut que les personnes arrivent à travailler en bonne intelligence et plus si affinité. Il faut déjà un grand respect des individus et de leur travail et ça, j'y tiens. Donc, autant l'influence que je peux avoir sur la dynamique des projets, je n'en avais pas forcément conscience, autant ça c'est quelque chose auquel je tiens énormément : le respect et le travail d'équipe.

Et le travail d'équipe, comment le suscitez-vous concrètement ?

Avec des réunions, des conseils de maîtres. Au même titre que dans une entreprise on peut faire des réunions d'équipe. Nous, on commence par mettre les choses à plat quand il y a quelque chose qui dysfonctionne, on se le dit intelligemment et sans se disputer. Ensuite, on construit. Je pense que dans une équipe, pour qu'elle fonctionne, il ne faut pas qu'il y ait de non-dit, en tous cas en ce qui concerne l'enseignement. Il ne faut pas qu'il y ait de choses dites dans le dos des gens. Je leur dis, à mes adjoints, ce que j'ai à leur dire, j'écoute en retour les reproches qu'ils ont à me faire au niveau de l'organisation et de la gestion. Je pense qu'on doit tous être capable de se remettre en question. Ensuite, une fois que ce moment un peu désagréable est passé, on poursuit la réunion en parlant des projets en cours, on parle des effectifs, on aborde les sujets qui étaient à l'ordre du jour.

On va revenir à l'influence dont vous parliez, est-ce que vous pensez qu'elle est due à votre position de directrice ou à votre façon d'enseigner ?

À ma personnalité, je pense. Pas à ma position de directrice parce que je ne suis pas leur supérieur hiérarchique. Je pense plus à ma personnalité et à la place que je prends dans l'école.

Donc à votre personnalité que vous définiriez comment ?

C'est difficile... Je pense que je suis juste et honnête et je tiens à cette honnêteté de la part de mes adjoints. Ensuite, je sais intervenir auprès de mes collègues quand il y a des difficultés, je les respecte et je peux aussi leur dire « là, ce n'est pas à moi d'intervenir ». Je pense que ce côté honnête et respectueux est important pour eux. Je pense qu'ils se sentent bien dans l'école pour ça et que beaucoup de personnes de passage dans l'école auraient souhaité rester, donc c'est sans doute qu'on s'y sent bien.

Si on parle de vos expériences précédentes, dans d'autres écoles, avez-vous été directrice ?

Non

Donc, en tant qu'enseignantes dans d'autres écoles, meniez-vous des projets pour vos classes ? Comment cela se passait-il ?

J'ai débuté dans un autre département. Quand je suis sortie de l'École Normale, nous étions trois Normaliennes sortantes à vouloir travailler ensemble en ZEP. Donc j'ai débuté ma carrière en démarrant un projet sur la lecture en ZEP. On a souhaité être nommées toutes les trois dans la même école pour pouvoir mener ce projet, sachant qu'on allait être nommées sur une école dont personne ne voulait puisqu'il fallait trois postes. Donc l'objectif quand on est arrivées dans l'école était de ramener les enfants vers l'école parce qu'il y avait beaucoup d'absentéisme, monter une bibliothèque d'école et de les sortir de la cité, on les avait amenés en voyage dans les Alpes à l'époque. On s'était engagées à rester 5 ans dans la même école. Ça a marché et puis au bout de 5 ans je suis partie et mes collègues sont parties ensuite.

J'imagine qu'il n'y avait pas que vos trois classes dans l'école ?

Non, onze classes.

Est-ce que ce projet que vous avez amené dans vos bagages toutes les trois a changé les choses dans l'école ?

Ça a bouleversé les habitudes. Les personnes qui étaient là étaient là depuis des années déjà alors ça a bouleversé les habitudes parce qu'il n'y avait pas de pédagogie du projet. Nous on arrivait toute fraîches moulues de l'Ecole Normale avec des projets plein les poches, plein la tête. On nous a laissé faire avec l'aval de la directrice qui était pour nous une mamie à l'époque. Elle nous a laissé faire en étant un peu étonnée de tant de dévouement à l'époque mais nous étions célibataires toutes les trois, on avait du temps. Alors, ça a été un travail de

longue haleine parce qu'on allait dans les familles, on a organisé des réunions sur le sommeil, l'hygiène, en partenariat avec la CAF, ça prenait du temps.

C'était dans les années 1990...?

Oui

Donc, juste au moment de l'institutionnalisation du projet d'école et c'est en ZEP que les projets d'école ont commencé, donc vous étiez obligés d'avoir un projet pour cette école ...

On a utilisé le nôtre. C'est notre projet qui est devenu projet d'école.

Pouvez-vous m'expliquer comment cela s'est fait ?

On est arrivé avec notre projet et la directrice nous a dit « bon, ben, on va faire ça, c'est bien ». Il restait à trouver les locaux et les financements. À l'époque en ZEP on avait beaucoup d'argent. On a pris contact avec le délégué départemental de l'Education Nationale qui était un enseignant en délégation, donc quelqu'un de bien dynamique et qui connaissait la circonscription. Il nous a aidé à monter ces dossiers financièrement, on a eu des moyens pour acheter ce qui nous fallait pour monter une bibliothèque. On a acheté des livres pour ces élèves qui n'en avaient pas à la maison.

Comment est-ce que les enseignants du reste de l'école ont raccroché à ce projet devenu projet d'école ?

Ça s'est fait naturellement. A partir où la bibliothèque a été montée, ils y allaient. On a organisé des fêtes avec les parents. Ils ne participaient pas aux réunions avec la CAF, par contre, le samedi matin avec les parents. Nous, on était beaucoup plus disponibles qu'eux. Ils lisaient quand même tous les comptes rendus de réunions.

Quand vous êtes partie, avez-vous gardé des contacts ? Savez-vous si ce projet a été poursuivi ou d'autres ?

J'ai gardé des contacts pendant deux ans. Le projet s'est tassé, la directrice est partie à la retraite. Ensuite, un nouveau directeur est arrivé, il a eu des soucis de santé. C'était une très belle aventure, j'ai beaucoup de chance d'avoir démarré ma carrière comme cela. On avait la reconnaissance des familles avec des parents qui croyaient en l'école et ça me manque parfois. L'une de mes anciennes élèves a fait Sciences Po et c'est ma fierté parce

qu'on lui a donné le goût des livres. J'habitais Bordeaux et je recevais encore longtemps des lettres de mes anciens élèves ? Donc, je crois en la pédagogie du projet.

Le projet d'école est important, c'est quand même bien d'écrire les choses et d'institutionnaliser, et ça permet d'ouvrir des portes sur d'autres projets.

Annexe 47 - Entretien avec B1

Date de l'entretien : 14/05/2012

Je suis enseignant d'abord puisque, directeur, ça passe après dans ma tête, c'est responsable de tout et chef de rien. Voilà, c'est l'inverse. Je ne suis ni supérieur hiérarchique, je ne peux pas imposer une pédagogie à mes collègues, ni même l'inspectrice d'ailleurs, chacun est libre de pratiquer la pédagogie que l'on veut. Donc, si l'on veut la pédagogie du projet, le travail d'équipe ou quoi que ce soit, on peut pas...

On peut pas... si ... en jouant de la séduction.

C'est plutôt des talents d'animateur oui mais à égalité, il n'y a pas de supérieur hiérarchique dans l'école. On est responsable de tout mais chef de personne. C'est toute la difficulté du métier... C'est une difficulté effectivement parce que si le directeur veut quelque chose...c'est un peu frustrant parce que quand on veut faire du travail d'équipe, quand l'équipe suit, ça va mais c'est pas toujours le cas...

Moi, ça marche parce qu'il y a le côté affectif, on se connaît depuis très longtemps, c'est presque une bande de copains dans cette école mais...

Vous êtes dans cette école depuis 20 ans et directeur depuis 9 ans, donc ça fait 20 ans que vous avez les mêmes collègues ?

Il y a peu de changement, je suis le plus ancien dans l'ordre d'arrivée.

L'équipe est plutôt jeune ?

Ça va de 55 ans à 30 ans.

C'est assez varié. Trouvez-vous ça bien, cette variété ?

Oui.

Vous êtes le seul homme dans l'équipe ?

Non, on est deux, c'est le doyen il a 55 ans.

Pensez-vous que ça change les choses d'être hommes et femmes mélangés dans une équipe ?

Je ne sais pas. Il paraîtrait que les écoles avec que des filles, c'est horrible d'après les remplaçants.

Pourriez-vous définir les distinctions entre projet d'école, projet de classe, pédagogie du projet ?

Le projet d'école, ça se veut être quelque chose qui va fédérer l'école, les enseignants autour d'un projet mais c'est quelque chose qui est imposé par l'institution, voilà. Avant les projets d'école, il y avait des écoles qui avaient un projet et là c'est un travail d'équipe. Là, c'est imposé par l'institution et c'est là que ... bon, on fait un truc sur le papier, alors après toujours pareil, il va y avoir ceux qui s'impliquent dans la rédaction du projet, vous l'avez vu notre projet ? Il est sur le site de l'école. Il est axé sur la lecture. La lecture est un projet, on va dire, qui ne va pas impliquer un travail d'équipe. C'est consensuel, c'est un truc... Les évaluations ont fait apparaître que les enfants avaient un besoin en lecture, donc on a fait un travail spécifique en lecture. On se réunit de temps en temps pour faire le point, pour dire qu'on en parle, voilà, parce que c'est l'institution qui nous demande.

Mais, ça c'est pas ça que j'appelle projet, moi.

On avait un projet avec ma compagne. On a eu l'opportunité de faire un stage Comenius il y a 6 ans, autour de la citoyenneté. On était revenu gonflé de ce stage, en plus on était parti à Palerme faire un truc avec observation de classe mais avant, on avait eu une formation autour de la citoyenneté et les situations problèmes. On était revenu gonflé à fond, on a infléchi autour des collègues de façon à prendre un projet d'école autour de la citoyenneté. Le principe était d'élire des conseils d'élèves dans chaque classe, les enfants siègent, font des propositions qu'ils soumettent ensuite à la mairie, on l'a gardé ça. On a des propositions qui émergent des enfants eux-mêmes au conseil d'école. C'est comme un parlement des enfants au niveau de l'école. Il y avait autre chose dans ce projet qui a disparu avec le temps, je vous parle de l'ancien projet d'école qui devrait continuer aussi. C'était la libre circulation dans les couloirs, c'est-à-dire faire prendre conscience aux enfants qu'ils pouvaient se déplacer dans les couloirs de façon autonomes, sans courir... Évidemment, certains enseignants ont dû penser que c'était une perte de pouvoir sur les enfants, ça doit s'expliquer comme ça, et petit à petit le conseil des maîtres a voté, pas à l'unanimité puis que on est au moins 3 mais 4 personnes souhaitaient abandonner ce projet de libre circulation des enfants. On avait mis en place un système de passeport à points positifs, c'est-à-dire à partir du moment où les enfants avaient un comportement solidaire... C'était chaque enseignant qui gérait ça dans la classe. L'enfant pouvait acquérir des points sur trois niveaux. Il y avait un premier niveau acquis puis l'enfant pouvait acquérir des points pour aller librement à la bibliothèque, se déplacer librement pour diverses raisons, pendant les temps de classe. Maintenant, ils se déplacent comme ça sans avoir pourquoi comment. Mais il paraît que c'était trop difficile à gérer et ça m'a beaucoup aigri parce que c'est un constat d'échec mais bon...

En fait c'était pas un travail d'équipe, on était deux, trois et les autres qui subissaient ont fini par imposer leur autorité puis qu'on vit en démocratie parce que ce qui se passe en concertation, au conseil des maîtres est pris démocratiquement.

Moi, j'arrête la direction demain, je me retrouve adjoint dans une école, je refuse qu'un directeur m'impose un diktat qui dépasse ses attributions.

Vivre la démocratie, c'est difficile. Je fais vivre ça en classe mais les gens aiment bien qu'on leur impose des choses mais c'est dur la démocratie et le fait que les enseignants perdent un pseudo-pouvoir sur les enfants... et la libre circulation c'était ça...c'était des idées un peu trop proche de la pédagogie Freinet ou autre ...

Donc le projet lecture, c'est consensuel, voilà...

Vous disiez que c'est un projet d'école mais, pour vous, ce n'est pas un projet ...

Pour moi c'est pas un projet parce qu'on est censé le faire de toute façon, c'est écrit noir sur blanc déjà, on a un peu plus approfondi les instructions officielles.

Vous disiez que comme le projet d'école est imposé, ça ne fonctionne pas ...

C'est subi. Autrefois, avant le projet d'école (1989), il y avait des écoles qui avaient des projets et d'autres qui n'en avaient pas. Ça c'était sur le volontariat. À partir du moment où une équipe...

Pourquoi, avant certaines écoles montaient des projets et ça fonctionnait, alors qu'aujourd'hui, ces écoles ont des projets d'école qui ne fonctionnent pas d'après ce que vous dites ?

Moi, je pense que c'est parce que c'est imposé. Je sais comment fonctionnent les gens, comment je fonctionne moi-même, quand c'est imposé c'est moins sympa que quand on a décidé de faire les choses soi-même.

Soi-même ou avec d'autres enseignants ? Par rapport au travail d'équipe, le fait d'être dans un cadre imposé de consensus, ça fonctionne moins bien ? Avant les projets fonctionnaient dans les équipes aussi ?

Oui, mais toutes les écoles ne le faisaient pas.

D'après vous, quelle est la différence entre les écoles qui le faisaient et celles qui ne le faisaient pas ?

De l'ambiance qui règne dans une équipe déjà.

Des personnes, vous voulez dire ? Pas des thèmes de projets ?

Je pense que c'est comme les enfants, c'est comme tout. Le monde fonctionne à l'affectif. C'est mon point de vue.

Je me suis trouvé dans ma première école avec un directeur sur lequel j'ai beaucoup calqué ma façon de faire la direction, qui était quelqu'un de charismatique. C'était une école rurale qui était le centre de la commune. L'école organisait beaucoup d'événements, c'était chronophage, beaucoup d'énergie...

Ici, qu'est-ce qu'on a ? On a des personnes : 3 ont la cinquantaine alors est-ce qu'on se fatigue ? Moi, je ne suis pas trop fatigué encore, par la direction mais pas par le travail d'enseignant... Alors, on était jeunes, « c'était mieux avant » ? Non, je ne suis pas dans cette optique là, ce n'était pas mieux avant.

Je suis resté 7 ans dans ma première école. Oui, on travaillait en équipe, on se réunissait c'était pas une corvée de se réunir pour se concerter, pour mettre en place des choses. Et puis on n'était pas sollicité sans arrêt : « il faut faire ci », et pris par un temps, des contraintes de programmes. Là, plus ça va, plus on en rajoute dans les programmes.

Si on glisse maintenant sur les projets de classe, comment le définir ?

Projet de classe, soit on le fait tout seul, soit on le fait à deux ou trois. Donc, nous on a opté pour... il faut pas le dire aux autres... mais on est trois, les trois CM2 actuels.

Depuis la maison, on s'envoie des mails, on s'organise du boulot, on a créé par exemple un projet, un document : je faisais ça tout seul dans ma classe, c'est un mémento, il y a tout là-dedans. Ça aussi c'est consensuel, c'est pas exactement ce que j'aurais fait... moi je suis visuel, j'ai plutôt tendance à faire des choses visuelles. Avec moi, il serait allégé ce truc-là, là, il y a un peu trop de texte, voilà. C'est un travail qu'on a fait toute l'équipe, là. On a fait la même chose pour le cycle 3.

Ce n'est pas un projet d'école imposé par l'administration, c'est un projet... ?

J'avais ça dans ma classe, j'avais un autre collègue qui avait dit : « c'est pas mal, je vais faire pareil », c'était dans des cahiers autrefois. Et puis, en discutant, on a réussi à faire plancher tout le monde sur ce document. Enfin, tout le monde..., y en a qui ont fait plus ou moins semblant mais bon, on a fait ça et ça permet une liaison, une cohérence dans les apprentissages. Notre inspection aime beaucoup ça et moi, ça, c'est mon bébé et j'en suis très fier, entre autre ça.

Ce qu'on a fait, nous les CM2, ça se présente comme ça et c'est un cahier de brevet, on l'appelle comme ça. Ce sont les évaluations que l'on fait passer en CM2 qui va nous permettre de remplir les évaluations nationales. C'est un document qu'on a fait à trois, on le

fait toute l'année, tout est répertorié, il y a tous les items et l'enfant fait ça sur du temps de libre ou sur du temps imposé par la maîtresse.

Ils le travaillent au fur et à mesure, ça permet la différenciation... Aussi, moi je travaille comme ça. On a mis en place un tas d'outils comme ça.

S, que vous allez rencontrer, vient de passer le CAFIPEMF pour être maître formateur. Elle a passé un questionnaire à l'école, aux collègues et, on s'est aperçu, que chacun avait mis en place, derrière sa porte fermée (tiens, symboliquement, la porte de ma classe est toujours ouverte) chacun avait mis des outils d'individualisation, d'autonomie, ou, ceux qui n'avait pas fait de choses, c'était à l'état embryonnaire, des choses étaient en train de se passer mais, voilà, il n'y a pas de mutualisation sinon nous trois en CM2.

À quoi c'est dû ?

Le soir, en regardant la télé ou sans regarder la télé, le soir, on est devant nos pupitres et puis on cherche des infos sur internet, on crée des outils, on fabrique des trucs, on partage ...

Et moi, je pensai que ça pouvait être motivant parce que les autres collègues sont au courant. Je pensai que ça pouvait les motiver, *que nenni !* C'est comme une classe.

Ça ne fait pas tâche d'huile ?

Non, non. Moi, je demande mon changement. Je démissionne de la fonction de directeur pour des tas de raisons, notamment financières, j'en ai marre d'être payé au lance pierre pour faire tout ce boulot pour rien.

Je vais me retrouver dans une autre école. De toute façon, je vais travailler parce que je suis plus ou moins bosseur, plutôt d'ailleurs, je vais faire des trucs. Si je vois des collègues qui ont des projets, qui font des trucs, je vais m'y mettre dedans. Parce que déjà j'aurais honte vis-à-vis de moi-même, vis-à-vis des parents, voilà vis-à-vis des autres collègues, d'être « à la ramasse » de faire mes heures et de me barrer.

Vous préférez vous montrer dynamique... ?

Oui mais ça s'explique psychanalytiquement, vous savez... J'étais moyen à l'école jusqu'à la fac. Maintenant, je prends ma revanche, j'essaie d'exceller et puis, c'est fatigant, chronophage.

J'arrête la direction parce que je veux me consacrer à la pédagogie, me remettre au goût du jour. La direction, c'est deux boulots en un. S'impliquer dans un groupe, c'est la démocratie. Travailler ensemble, c'est être consensuel.

Vous disiez qu'il faut être consensuel, à votre avis, quel est le rôle du directeur d'école pour que les projets prennent vie en équipe ou glissent d'une classe à l'autre ? Est-ce que le directeur peut faire quelque chose selon vous ?

Je vais tourner autour en disant : il faudrait que l'administration nous lâche un peu. On fait l'administratif du collège maintenant, les dossiers de 6°. Je passe mon temps en réunion parce qu'on a une mairie qui répond mais qui demande en contrepartie beaucoup à ses directeurs d'école. J'ai une seule journée de décharge pour 7 classes.

Ce qui arrangerait les choses, c'est que le directeur, si on lui confie la tâche d'animateur pédagogique, ce serait pas mal. Si on avait un CAFIPEMF (Maître formateur) là qui nous « boostait les fesses », avec le pouvoir de le faire ...

C'est comme des gamins. Nous vivons en fait comme une classe, les enfants c'est comme la société : il y a les tire-au-flanc, ceux qui retirent les marrons du feu, ceux qui les mangent, ceux qui s'approprient le travail des autres et qui se font valoir avec ça, les directeurs sont très forts pour ça. Il y en a beaucoup... J'ai pris la direction à cause de ça, parce qu'on n'a eu que des directeurs comme ça. Ils ne fichaient pas grand-chose et attendaient que les autres fassent pour eux. Je ne suis pas sûr que beaucoup de directeur vous parle comme ça, c'est beaucoup de faire semblant.

Sur le plan des projets, vous m'avez dit que vous fonctionnez beaucoup à trois classes de CM2, est-ce que vous gardez des projets qui sont propres à votre classe ?

Oui

Pourquoi les faites-vous seuls dans votre classe ceux-là ?

Je ne sais pas... Les ateliers d'écriture poétique, c'est mon gros truc. Je suis intervenu dans une classe une fois pour en faire-faire. La valorisation de ce que les enfants ont écrit, au salon du livre de Bruges, j'ai présenté des textes sur des matériaux de récupération. Là j'ai travaillé tout seul dans ma classe.

Qu'est-ce que vous appréciez dans le fait d'être tout seul ?

Ça va plus vite et puis là, il n'y a pas de compromis et puis là on est le chef.

Vous ressentez une plus grande liberté et finalement une plus grande satisfaction ?

Non, j'aime un peu tout finalement : seul et en association.

Avez-vous tenté des associations avec d'autres collègues ?

Non, ce qu'on fait mais c'est un tout petit truc, avec les CP d'une autre école, on va présenter des textes et une chorégraphie. On fait ça dans le cadre du projet d'école actuel pour lire des textes, on fait un échange d'école. Mais c'est une classe qui fait ça avec une autre classe, ce n'est pas deux classes de l'école qui font. Je dois en oublier parce qu'il y a certains projets avec deux classes : on fait la visite de Bordeaux avec une autre classe de CM2. Les deux autres CM2 travaillent ensemble aussi.

À une époque, on décroisonnait aussi avec un collègue pour les maths et le français mais ce n'était pas un travail en commun finalement parce que chacun avait fait sa programmation.

Vous me parlez de ce que les CM2 font principalement, est-ce que dans l'école vous connaissez des collègues qui ont des projets pour leur propre classe ?

Oui, je pense que tout le monde a des projets pour sa classe. Par exemple pour le salon du livre ;

Est-ce que ce sont des projets disciplinaires ou interdisciplinaires ?

Les deux.

Avec une finalité montrée toujours ?

Ah, voilà, moi j'aime bien montrer. Vous verrez sur le site de l'école.
Écriture du projet d'école :
On s'est dit : «il va y avoir tous ces axes » et après, on s'est mis en groupes pour rédiger.
Maintenant, théoriquement, les axes sont travaillés.

Mais ça n'empêche pas d'autres projets ?

On a quand même fait une programmation.

Que vous tenez ?

C'est sur le papier, je ne sais pas si c'est tenu par tout le monde. On va faire un point dans quelques temps parce qu'on va nous demander une évaluation de notre projet d'école.

Est-ce qu'en concertation vous parlez aussi de vos autres projets ?

Oui.

Vous échangez là et pourtant vous avez l'air un peu déçu que ça ne prenne pas plus que cela au niveau des autres collègues ?

Ah, j'aimerais bien que tout le monde ait de l'allant comme trois de l'école. Pour s'en rendre compte, c'est facile, il suffira d'aller sur le site de l'école et c'est représentatif, par classe.

En dehors des temps que vous consacrez à la maison le soir pour communiquer par mail, est-ce qu'il y a des temps où vous pouvez communiquer avec vos collègues ?

Entre midi et deux.

Est-ce que tout le monde reste entre midi et deux ?

Oui

Donc là il se passe des choses peut-être, par affinité, des groupements sur des projets ?

Oui mais c'est très ponctuel.

Pour vous, c'est pas véritablement des projets ?

Je vais vous dire, on est trois à travailler ensemble et encore... S. va vous dire que ce n'est pas du travail en équipe, que ce n'est pas suffisant. Mais nous au moins, à trois on fait des trucs. Elles sont aussi en train de préparer quelque chose pour l'année prochaine. Moi, je m'en sors un peu parce que je vais atterrir dans une autre école. Je vais avoir un deuil de 20 ans à faire. Il y a plein de choses que j'ai faites dans cette école par seulement en tant que directeur, en tant qu'adjoint, quand je fais le tour. L'école s'appelle CC, c'est grâce à qui ? etc, etc. J'ai même amené des objets personnels. Il y en a partout dans l'école.

Directeur d'école, c'est pas une promotion, c'est 100 euros de plus par moi. J'en ai assez qu'on me fasse l'aumône pour ça et ça me donne même pas de point supplémentaire pour pouvoir postuler ailleurs, c'est vraiment du « foutage de g. », c'est du bénévolat.

Vous me disiez, dans le questionnaire, que faire des projets est une « dynamique pédagogique », est-ce que cela veut dire que c'est inhérent à votre personne, c'est votre façon de fonctionner ?

Oui, et si je pars c'est parce que je ne le trouve pas suffisamment ici. Est-ce que je fuis le problème ?

Est-ce que vous cherchez une école qui fonctionne en projet comme vous l'entendez ?

Oui, mais finalement je ne la trouverai pas car ça fonctionne partout comme ça. Après on peut faire semblant et dire que tout marche bien. Nous, on a une image d'école soudée et dynamique, j'ai tout fait pour. C'est trois ou quatre qui font tourner la boutique... c'est pas une équipe soudée pour moi. Donc, faire semblant, j'en ai marre.

J'ai piqué des recettes partout et j'ai fait du Freinet sans m'en rendre compte. Cet outil (fichier des élèves), on l'a conçu mais ça me plaît pas, la mise en page ne me convient pas. Donc, travailler en équipe, ça me coûte à moi aussi mais je le fais. Je voudrais toujours retrouver ma pâte, ma mise en page, ma mise en forme, je suis très attaché à tout ça. J'aime bien que les choses soient propres et belles. Je suis un artiste.

Pour voir ma façon de faire dans ma classe, il faut que vous veniez voir ma classe. Je suis fait comme ça, je travaille en équipe, j'essaie d'être bon le meilleur possible, j'essaie de donner une bonne image de moi, j'en ai absolument besoin de ça... J'ai réussi à le faire au niveau de la mairie, de mes collègues, mais au bout d'un moment, c'est exacerbant parce qu'à force de vouloir tout faire bien, ça fatigue tout le monde même moi ça me fatigue mais c'est un moteur pour moi.

C'est moteur pour vous de fonctionner avec des projets, c'est un travail dans l'action ... ?

Moi, ce qui me rend malade : ce sont les programmes qui sont tellement lourds que ça m'empêche de m'épanouir dans mon boulot. Alors dans un projet, on va pouvoir y fourrer des tas de choses du programme. C'est comme ça qu'il faut le voir et pas un truc supplémentaire. Ça, c'est ce qui faut expliquer aux collègues. Les programmes sont trop ambitieux pour des enfants de 10 ans. En CM2, on leur demande de partir au collège avec des connaissances qu'ont même pas les $\frac{3}{4}$ des adultes en France, tellement bien que quand ils arrivent au collège... ils n'ont pas la maturité, les connecteurs neuronaux...

J'ai l'impression que ce qui vous pèse dans les programmes, c'est la rigidité, parce que vous aimez la liberté ?

J'arrive à répondre au programme en biaisant par les projets. Beaucoup de collègues disent « avec les programmes, je vais pas boucler les programmes ». J'ai jamais compris parce que « pendant que tu fais ça, c'est un projet littéraire, pendant la production d'écrit, t'as fait de la grammaire, tu l'as fait ton programme ! »

Donc, selon vous, ce serait une capacité que n'auraient pas certains enseignants à ramener les instructions dans un projet lié ?

Oui

Est-ce que ça s'enseigne à l'IUFM ?

Je ne sais pas j'ai fait l'École Normale, et après c'est quoi : ou on veut faire bien, ou... il y en a qui n'ont pas peur du ridicule, moi, je veux toujours faire bien, toujours ce besoin de reconnaissance...

Annexe 48 - Entretien avec B2

Date de l'entretien : 19/05/2012

Je travaille en pédagogie coopérative un peu donc pendant plusieurs années j'ai suivi des CM1 en CM2 pour tirer les fruits de cette pédagogie mise en place ne CM1. J'ai arrêté car c'est lourd d'avoir les mêmes élèves pendant deux ans. J'ai pris que des CM2.

Pouvez-vous m'expliquer cette pédagogie coopérative ?

Pour moi ce qui est important, c'est l'atmosphère de la classe et l'investissement des élèves. Donc je base presque tout sur la coopération et l'autonomie. C'est les deux mots forts de ma pédagogie. Si à la fin de l'année ils ont gagné en autonomie et ils se sont investis dans leur travail, c'est pour moi bien plus important que les connaissances. J'ai un BO à faire avaler, mais ce qui est plus important pour moi c'est la méthodologie car les connaissances sont solides que s'il y a l'investissement la motivation. J'essaie d'investir les élèves dans les décisions. On décide ensemble de ce que va être notre année. On décide des coins, des tables, pour qu'ils s'approprient les lieux et qu'ils aient envie de venir dans notre classe.

Les élèves ont des métiers. J'ai fait partie du groupe Freinet pendant des années. Je fais un mixte être plusieurs pédagogies, une mixture qui me convient à moi. Je fais un peu de théâtre face aux élèves.

Je leur donne une image en début d'année, j'en change d'année en année : « on est sur un tandem géant, je tiens le guidon, pour que le vélo avance il faut que tout le monde pédale de la même façon. Si le vélo est déséquilibré, il tombe. »

Au niveau de l'organisation, il y a des temps de travail collectif (groupe ou par deux), c'est souvent des temps de découverte. Puis des temps individuels où ils travaillent par plan de travail.

Dans votre pratique pouvez-vous me parler de la place du projet ?

Les investir, c'est déjà un projet ! C'est mon projet principal : les investir et leur donner les clés. Je donne une vue d'ensemble de l'année dès le début, c'est une mise en projet, je ne sais pas si c'est de ce genre de projet que vous parliez. Ensuite, ils ont un calendrier à la semaine. Après il y en a plein.

En maths, il y a un projet avec des chercheurs profs de l'IUFM. Ils lancent un sujet de recherche en maths, c'est compliqué. Les élèves échangent avec le chercheur et ça se termine par un congrès où les élèves présentent leur sujet de recherche en maths avec des manipulations pour les autres classes et un diaporama que les élèves ont monté.

C'est un projet sur l'année. Du point de vue maths, ce sont des sujets difficiles (pour les CM2) : ce sont des lapins qui veulent ranger des dominos dans des boîtes qui ont la largeur d'un domino. Le but était de chercher les possibilités de ranger les dominos dans la boîte 2, 3 puis 50 dominos, etc... Il faut visualiser le problème, manipuler puis énoncer une règle mathématique. Les élèves ont fabriqué des boîtes, récolté des dominos pour que les autres élèves puissent manipuler sur le stand. ça dure toute l'année ! Ils ont fait un power point pour expliquer ce qu'ils ont fait avec des photos... C'est la suite de Fibonacci. On a cherché sa biographie. Des élèves ont préparé la présentation. Le jour du congrès, chaque classe a un sujet différent.

Quelle différence faites-vous entre projet de classe et projet d'école ?

Un projet de classe c'est bien plus facile à mener puisqu'on est seul à le mener avec ses élèves. On se fixe les objectifs qu'on veut et on le mène comme on veut. Il y a des projets de maths puis des projets en littérature en EPS... Au niveau du projet d'école c'est plus compliqué parce qu'on n'est pas seul, une équipe... Pour moi il n'y a pas de travail d'équipe en fait et voilà. On a rédigé un projet d'école comme toutes les écoles doivent le faire qui est sur la lecture et voilà. Il ne se passe pas grand-chose.

Effectivement on a rédigé des choses mais bon... Alors j'ai un peu fait vite dans ma classe mais ça en devient un projet de classe. Le projet d'école qu'il y a avait avant, c'était un projet sur la citoyenneté. C'était là un gros projet d'école parce qu'on était obligé de travailler en équipe. C'était quelque chose de nouveau, on voulait mettre en place un passeport citoyen. Cela n'existait pas. Donc il a vraiment fallu qu'on y travaille qu'on y réfléchisse ensemble. Donc ça a plutôt bien fonctionné par rapport aux résultats sur la citoyenneté des élèves. Ça a moins bien fonctionné au niveau des adultes parce qu'on a tous notre façon de travailler, on a tous notre vision de l'école, l'engagement personnel n'est pas forcément le même.

Ce projet demandait de la rigueur au niveau des adultes pour faire vivre et réguler la citoyenneté et, au bout d'un moment, certains adultes ont lâché. Il y a eu des travers à ce passeport de ce fait et donc, la majorité de l'équipe a décidé d'arrêter ce projet. Ce qui a été très dur pour le directeur et moi car nous avons beaucoup travaillé sur le projet. On l'a fait vivre comme on a pu et puis au bout d'un moment on ne peut pas obliger les adultes à faire ce qu'ils n'ont pas envie de faire. Du coup c'est tombé à l'eau. Sauf que depuis qu'il n'y a plus ce passeport citoyen, je trouve que l'attitude des élèves a changé.

Est-ce que les collègues qui ont souhaité arrêter ce projet font le même constat ?

Je crois qu'ils ne font pas de constat. Je suis un peu dure mais je suis très déçue. Je vis mal le fait de ne pas travailler en équipe, d'être seule dans ma classe. Alors on travaille avec S. qui enseigne en CM2 et aussi avec P. On a construit des outils ensemble mais voilà, c'était les maîtres de CM2, c'est pas l'école. Ce qui fait que parfois il y a un manque de cohérence, et je trouve que cela se voit sur les élèves. C'est dommage car on pourrait vraiment faire des

choses. On est dans un milieu privilégié et voilà. Mais bon, on pourrait faire de choses mais le degré d'investissement de chacun n'est pas le même.

Comment analysez-vous la cause de ce non travail en équipe ? Vous parlez d'engagement, de degré d'investissement ?

Je pense que les gens n'ont pas envie. Je crois que ça dépend de comment on voit notre métier. Moi, je ne conçois pas d'arriver à l'école à 8h30 et d'en partir à 16h30. Enfin, je ne peux pas ! Hier soir on était encore jusqu'à minuit sur nos ordinateurs à envoyer des mails à ma collègue qui nous répondait à minuit moins le quart par rapport au boulot. Evidemment, nous c'est notre choix de nous investir comme ça parce qu'on aime notre métier. Les autres aiment sans doute leur métier aussi mais on ne met pas tous nos priorités au même endroit. Après c'est peut être trop d'investissement parce qu'on passe peut être à côté de choses dans notre vie personnelle mais on est comme ça.

Je trouve que c'est dommage et c'est ce que j'ai trouvé dans le groupe Freinet parce que quand je suis allé dans cette école, c'était comme ça un peu chacun dans sa classe. Alors j'exagère un peu parce qu'il y a un cahier mémoire commun à toute l'école. C'est évidemment toujours les mêmes personnes qui l'ont conçu ce cahier mémoire et tout le monde l'utilise, le consomme. Ça c'est comme dans tous les métiers. Et donc quand je suis arrivée ici, je venais d'une école défavorisée où tout le monde travaillait en équipe, et j'ai commencé parler de projet de fin d'année, etc... Ça a suivi un petit peu mais j'ai quand même porté pas mal de choses toute seule et du coup j'ai eu l'occasion de rencontrer le groupe Freinet et là, je trouvais ce qui me manquais. Je rencontrais un problème dans ma classe et là, on se retrouvait 17 autour d'une table, j'énonçais mon problème et tout le monde tentait d'apporter une solution. Et la fois d'après, tout le monde me disait : « alors, tu en es où ? Est-ce que ça a marché ? » C'est coopératif. On cherche à aider quelqu'un. Faire des réunions pour décider de la date de la kermesse c'est dérisoire.

Pour moi ce sera ça : avoir un projet global et travailler en équipe. C'est vrai qu'on a tous des pédagogies différentes, ça ne convient pas à tout le monde. C'est la liberté pédagogique mais je pense qu'il y a des choses sur lesquelles on pourrait partager, échanger car c'est bien ça le travail d'équipe. Ce n'est pas qu'organiser du matériel. Le travers aussi c'est qu'on est une école de cycle : on est cycle 3. C'est-à-dire que l'on devrait dans une école différencier les conseils des maîtres et les conseils de cycle. Or, chez nous c'est indissocié. Donc les réunions sont toujours des conseils de maîtres et pas des conseils de cycle où l'on parlerait des élèves.

Vous avez parlé d'une expérience dans le médoc où vous travailliez en équipe, pouvez-vous décrire ce fonctionnement ?

Il y avait un travail d'équipe obligatoire car il y avait des élèves très en difficulté avec des difficultés sociales. Si l'équipe n'était pas solidaire, elle craquait. C'est comme une ZEP. C'était très difficile donc on s'attachait à mettre en place des choses cohérentes entre toutes

les classes. Ca pouvait être des règles de vie dans la classe, hors de la classe, rédigées ensemble. Ca pouvait être l'organisation des récréés, des ateliers, des jeux. Là, tout le monde réfléchissait ensemble pour diminuer la violence à l'école, etc...

Est-ce qu'il y avait des personnes plus que d'autres qui initiaient les projets ?

Oui il y a toujours des leaders dans une équipe, des meneurs qui impulsaient les projets.

D'après vous, est-ce que ça tient de la direction de l'école ou des personnes ?

Je pense que ça tient des personnes. Je n'ai jamais été directrice d'école et je pense être souvent à la base d'impulsions de projets, etc... ça ne me plairait pas du tout d'être directrice d'école, je crois que je me fâcherais avec tout le monde !

Le directeur de notre école, avant d'être directeur, c'est lui qui impulsait les projets et donc il est devenu directeur. Par son travail il a été moins à l'initiative et je pense qu'il a été frustré que personne n'impulse des choses. Moi je l'ai fait un peu mais après, on se fatigue, on s'essouffle par le fait d'être toujours les mêmes de ne pouvoir compter que sur les mêmes. Du coup, on se recroqueville dans sa classe et on réfléchit pour sa classe ou avec la classe d'à côté si on s'entend bien et on est sur la même longueur d'onde.

Je crois que c'est une des raisons pour lesquelles l'Éducation Nationale ne fonctionne pas bien : c'est que ce sont des équipes sans vraiment être des équipes. Pour qu'il y ait équipe, il faut qu'à un moment donné il y ait un chef d'équipe et ce sont aussi des personnes qui sont obligées de travailler ensemble pour que ça fonctionne, comme un peu l'enseignant spécialisé. Voilà et on se met autour de la table tous investis et on est obligé de travailler ensemble pour que ça fonctionne. Ici on a tous le même rôle, c'est peut-être ça aussi qui est gênant. Dans une école avec enseignant spécialisé, il y a l'enseignant ASH, le psy, le médecin scolaire, etc... Du coup c'est plusieurs avis de personnes qui n'ont pas le même regard.

Ici on est tous des enseignants avec à peu près la même formation. Je pense que ce n'est pas en obligeant les gens qu'on y arrivera parce que le chef ne nous surveille pas de près ici donc...

Vous dites cela par rapport à votre vécu, par rapport à vous –mêmes ?

Non, ce n'est pas parce qu'on oblige les gens qu'ils font les choses. S'ils avaient le couperet au-dessus de la tête... mais en même temps, ce n'est pas une obligation de faire des projets... On peut rester dans sa classe et ça peut très bien fonctionner. Moi, c'est parce que c'est ma vision des choses. Je trouve qu'on passe à côté d'échanges intéressants et enrichissants si on ne travaille pas en équipe.

Et c'est vrai que si on revient aux projets de classe, suivant les projets, ça peut être très lourd et je pense que c'est pour ça que les gens se désinvestissent aussi parce que

l'investissement collectif il est en plus de l'investissement dans la classe. Ça veut dire qu'on donne pour sa classe et on a le temps de correction et de préparation, et faire un projet collectif ça veut dire donner en plus pour la collectivité, pour l'ensemble de l'école. C'est vrai qu'au bout d'un moment ça peut aussi effrayer, démobiliser les gens.

Déjà en classe, moi j'ai l'impression de faire moins de projets qu'avant. Alors peut-être que si je me posais pour faire la liste peut-être que je me dirais « eh bien non, j'en fais pas mal ». Mais j'ai l'impression de courir après le temps, je râle que je dois travailler le mercredi, je dis à ma collègue « au moins on aura le temps de le faire ». Si on nous augmente pas les programmes, ça ira. Il y a des choses tellement pas importantes dans les programmes, on passe à côté de choses essentielles. Mener un projet, le mener à bien et en voir le résultat (parce que c'est bien de mener des projets mais c'est bien d'en voir les effets aussi, si il est pas mis en valeur ce projet ça ne sert à rien non plus). Tout cela prend du temps, de l'énergie. C'est vrai qu'à force...

Alors on se dit que l'an prochain on en fait moins mais... avec ma collègue on travaille déjà pour l'année prochaine. Alors, nous, on est en projets permanents...

Vous allez travailler sans le directeur finalement ?

Oui parce qu'il s'en va. Avec ma collègue, on a prévu de sa voir mercredi prochain en mettant les enfants dans le jardin et nous de travailler. Je ne conçois pas de venir le matin et de subir la journée. Je n'ai pas envie de subir ma classe, de subir mon métier, donc je donne, voilà.

Est-ce que vous sentez, en travaillant à trois ou même à deux, que vous avez une influence sur les autres classes quand même ?

Ma collègue par exemple en est venue à travailler avec un plan de travail parce que je l'ai « embrigadée » !

Vous l'avez initiée au plan de travail ?

C'est moi qui l'ai démarré quasiment quand je suis arrivée ici. Petit à petit, quand elle est arrivée, je lui en ai parlé. Elle avait déjà l'idée mais elle ne avait pas comment le mettre en place. Donc, je suis même allée dans sa classe voir comment elle pouvait organiser matériellement sa classe. Du coup, maintenant on travaille vraiment ensemble, c'est un échange. Au départ, c'est moi qui ai impulsé ça. Ensuite, en faisant mon mémoire pour le CAFIPEMF, j'ai interrogé les collègues sur l'autonomie. Je me suis rendu compte, et c'est là qu'on se rend compte que le travail d'équipe n'est pas là et que c'est bien dommage, qu'il y a une collègue qui fait aussi un contrat avec ses élèves. Et finalement elle le fait mais à aucun moment on n'échange là-dessus parce que les gens n'ont pas envie de faire de réunions. C'est dommage parce qu'en mutualisant ce que fait chacun dans sa classe, c'est juste ça : dire ce

que chacun a fait dans sa classe. Là, on a construit en CM2 un cahier de compétences où toutes les compétences en français et en maths sont évaluées, je l'ai montré aux collègues mais, voilà, s'il était fait en CE2 et CM1, les collègues l'utiliseraient mais il est à faire... Non mais voilà, ils sont prêts à consommer...

Pour le cahier mémoire c'est pareil, on a fait des réunions pour se partager le travail et du coup ça a été toujours les mêmes qui l'ont fait ? Les autres utilisent. Tant mieux pour les élèves mais au bout d'un moment on s'use, on se dit qu'après tout on est fait pour sa classe. On travaille à deux ou à trois et puis ça va. On ne travaille plus pour ceux qui consomment. En plus il y a ceux qui consomment et ceux qui consomment et en plus qui en retirent les lauriers !

Annexe 49 - Entretien avec B3

Date de l'entretien : 21/05/2012

J'ai changé d'école tous les ans avant cette école. C'est enrichissant. J'ai découvert le travail d'équipe dans une de ces écoles. C'était très bien.

Je suis ensuite devenue professeur des écoles et ravie, je suis affectée à une école et là j'ai déchanté. J'arrive dans l'école vers 17H. Il n'y avait personne dans le couloir, je me dirige vers une classe et là, je vois ma collègue très sympathique qui me dit : « vous avez dû obtenir mon poste mais moi je n'ai pas pu rester là, je m'en vais ». Je dis à ce collègue que normalement je devais voir la directrice. Il me répond que la directrice est en réunion et que ce n'est pas possible de la voir, elle a dû se tromper. En fait, si.

Il me fait faire le tour de l'école et va finalement voir la directrice qui sort de réunion. Elle se présente et me dit qu'elle ne serait plus là l'année prochaine car elle part à la retraite. Elle me donne les catalogues pour faire ma liste de fournitures pour l'an prochain et ajoute : « à bientôt, au revoir ».

Ça a été de pire en pire dans cette école ! C'était du chacun pour soi. Un truc tout bête c'est en arrivant à la photocopieuse, chacun avait son papier en début d'année. Quand on voulait faire une photocopie il fallait amener sa ramette et ne surtout pas oublier de récupérer sa ramette après parce que si on oublie de la récupérer c'était fini, elle avait disparue, l'autre collègue l'avait utilisée sans demander à qui était la ramette. Ce n'est qu'un exemple.

En fait, avant que j'arrive dans cette école, la directrice était la personne qui donnait vie à l'école. Elle imposait des choses sans que personne ne s'impose. Le fait qu'il y ait une nouvelle directrice, les collègues n'ont pas bien accepté que l'ancienne prenne sa retraite et du coup l'on fait payer aux nouveaux arrivants. Je ne vois pas d'autre explication.

En revanche, avant cela vous avez dit être passé dans des écoles et avoir appris le travail en équipe, pouvez-vous m'en parler ?

Oui, dans des petites écoles où on n'était pas nombreux. On avait beaucoup de niveaux, donc on s'arrangeait on faisait des échanges de service. J'avais un collègue qui avait des MS-GS et moi j'avais les PS-MS, il me proposait de prendre les MS avec les siens ou bien l'inverse pendant que mes petits étaient à la sieste. Enfin des organisations qui faisaient qu'on communiquait beaucoup, qu'on faisait des choses ensemble. J'ai beaucoup appris avec ce collègue là en maternelle.

Dans les petites écoles, c'était ça et puis je suis arrivée dans une grosse école de 11 classes, on était deux ou trois à avoir le même niveau de classe.

Que pouvez-vous dire du projet d'école dans cette école-ci ?

Je sais que quelques classes ont fait quelque chose au niveau de la lecture, mais après... À part P. et S., les autres ne parlent pas de ce qu'ils font, ils ne partagent pas forcément ce qui se passe dans leur classe.

Comment travaillez-vous le projet d'école dans votre classe ?

Cette année j'ai réservé un créneau par semaine pour faire des petites activités de lectures. Ce sont des petits textes qu'on avait trouvé je ne sais plus où. J'ai mis un créneau à l'emploi du temps comme ça c'est obligatoire. Après les autres projets, comme maths en trois B, les élèves rédigent des mails, relisent aux autres de la classe pour décider en collectif si le mail était bon. Ensuite, on a des anglais qui sont venus à l'école et on a fait une petite correspondance. Quand ils sont venus, on a lu un album en anglais très simple mais bien pour les élèves. On travaille la lecture en transversalité. En début et en milieu d'année, on a travaillé autour d'œuvres littéraires.

Pouvez-vous m'expliquer si vous observez une évolution de votre pratique en matière de projets ?

Oui je vois une nette évolution. Déjà, je fais beaucoup plus de projets. C'est beaucoup plus structuré. Les élèves participent plus parce qu'au début c'était que moi qui donnait les projets et de plus en plus, parce que j'ai évolué dans ma pratique et parce que j'évolue vers une classe coopérative, je m'oriente vers les élèves et c'est vraiment eux qui sont à l'origine des projets ou en tous cas c'est vraiment eux qui les mènent au bout. Alors qu'au début de ma carrière c'était pas ça, c'était moi qui disait « on va faire tel projet », donc tel groupe fait ça, tel groupe fait ça.

Aujourd'hui ce sont les enfants qui voient exactement ce qu'ils vont devoir faire dans le projet, ils font la liste. Ce sont les enfants qui se répartissent le travail...

Comment expliquez-vous cette évolution ?

Par la rencontre avec des collègues. Par la rencontre avec des collègues puisque quand j'avais des grande section-CP, j'avais des collègues qui travaillaient comme ça : que par projets.

Au début, je me suis sentie parachutée là en me disant « Ouh là... » et finalement, ça a été très formateur. Ça a été très déstabilisant mais très formateur. Je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite. Ça a été déstabilisant la première année, la seconde année et à partir de la troisième année, j'ai commencé à me dire « Ah, oui... finalement... ». Parce que les collègues qui étaient là avaient 20 ans d'expérience et de pratique. Pour elles, c'était des

choses naturelles alors que pour moi ça ne l'était pas du tout parce qu'en formation initiale on ne nous apprend pas ça.

Vous dites donc que vous avez appris de vos collègues ?

Oui

Comment cela s'est-il fait ?

C'était des classes que je partageais avec ces collègues, j'y étais quand elles n'y étaient pas. Donc, je restais dans une pédagogie traditionnelle et je voyais que les enfants respectaient ce que je demandais. Par contre, dès qu'ils avaient fini un travail, je me suis rendu compte que les plus grands ne venaient pas me déranger. Je me demandais toujours s'ils avaient fini ou pas. Ils avaient fini mais ils savaient que lorsqu'ils avaient terminé ce qui était imposé ils savaient qu'ils avaient d'autres choses à faire. Donc ils allaient à l'ordinateur faire des recherches. Ils prenaient un livre pour faire un exposé, ils prenaient un fichier ils faisaient une fiche. Au final, je me disais : »heureusement que la classe tourne sans moi «... parce que sinon c'était que ma deuxième année, j'avais trois niveaux : CE2, CM1 et CM2 et s'ils n'avaient pas fait comme ça je ne sais pas comment j'aurais fait. J'ai appris en questionnant mes collègues. Je leur ai dit : « ça m'intéresse, comment t'as réussi à faire ça ? »... Ce genre de chose. Je leur ai demandé de m'expliquer leur pratique.

Après il faut s'approprier une pratique parce qu'on ne peut pas calquer sur ce que fait quelqu'un. Il faut se l'approprier.

Même si on met beaucoup de choses en commun avec mes collègues ici, on a quand même notre personnalité et notre façon de gérer les outils même si ce sont les mêmes, même si nos objectifs sont les mêmes au final, entre, il ne se sera pas forcément passé les mêmes choses parce qu'on n'a pas la même exigence...

Donc, c'est surtout au départ avec les enfants et ensuite en questionnant les collègues pour savoir comment elles faisaient et en m'appropriant ces conseils que j'ai évolué dans ma pratique.

Quand vous êtes arrivée ici finalement, vous étiez déjà « mûre » pour les projets. Expliquez-moi comment cela s'est passé justement ?

La première année, j'avais des CE2, le même niveau de classe que S. Les collègues faisaient les évaluations en commun. C'est à peu près la seule chose qu'elles faisaient en commun. Donc moi, j'ai dit d'accord pour faire les évaluations en même temps que les autres classes du niveau. Donc on préparait les évaluations ensemble en se disant « bon, qu'est-ce qu'on fait...? ». Tout est parti de là.

Moi, j'avais besoin de plus. Je trouvais que c'était pas suffisant finalement de faire les évaluations ensemble et de ne pas savoir ce qui se passait dans la classe des collègues le reste

du temps. Parce que pour moi c'est important, je trouve que ça permet d'évoluer d'échanger avec les collègues et de voir ce que les autres peuvent faire.

Deux ans après, j'avais un mi-temps et je partageais la classe avec une collègue qui n'avait pas du tout la même façon de voir la classe que moi. Elle était très traditionnelle, frontale... Elle avait quinze ans de plus que moi, mais je ne sais pas, le courant est passé d'entrée. On mangeait ensemble très souvent. On échangeait des mails. Petit à petit, j'ai dit « tiens, moi je fais ça... » et elle : « moi j'ose pas quand même, j'ai peur de ne pas tenir la classe... »

Du coup, toutes ces interrogations m'ont poussée à m'interroger sur pourquoi je faisais comme ça, pourquoi je tendais vers ça. En fait, je me demandais pourquoi j'étais partie vers ça en début de carrière. Tout a mûri dans ma tête et elle aussi. Par rapport aux élèves que j'avais (CE2) avec des énormes différences entre les enfants comme en lecture, très vite en milieu d'année je me suis dit que ça n'allait pas. Je me suis demandé si c'était parce que je n'étais là que deux jours par semaine que ça ne fonctionnait pas.

Je me suis posée beaucoup de questions, je me suis dit qu'il fallait que je fasse du travail personnel et j'ai commencé toute seule pour ma classe. J'ai discuté avec ma collègue de mi-temps qui m'a dit qu'elle voulait bien prolonger car elle trouvait pas mal ce que je faisais.

Donc, toute seule j'essaie de faire un truc, je teste et je galère parce que je vois que ça n'avance pas comme je le voudrais. À une récréation, je discute avec S. mais qui n'avait pas le même niveau de classe. Je lui dis que j'essaie de faire du travail personnel pour les élèves et que je n'y arrive pas. Elle me dit de lui expliquer ce que je fais comme travail personnel. Et elle me répond que c'est presque ce qu'elle fait en CM2. Elle me propose de me montrer exactement ce qu'elle fait avec les élèves et de voir si je veux le faire avec mes CE2. Donc, là, elle m'explique vraiment en profondeur ce qu'elle fait et je me dis que c'est vraiment ce que j'aimerais arriver à faire.

Donc, là-dessus, les vacances de Pâques arrivent et ensuite, sur la dernière période, j'ai mis en place ce que m'avait montré ma collègue S. Et ça a marché, j'étais contente !

À la fin de l'année, les répartitions de classe se font. Je ne pouvais plus avoir de CE2, il fallait que je choisisse entre un CM1 et un CM2. Ma collègue S. me dit : « viens en CM2, on travaille ensemble ». Et là, je me suis lancée, et on s'est mis à fonctionner en plan de travail. De là, tout est parti. On se téléphone, on s'échange des mails. On se dit : « regarde ça, il faudrait que tu fasses ça »... On travaille ensemble dans la conception et dans le partage des tâches pour que ça prenne moins de temps.

Par exemple pour la fête de la musique, on avait choisi deux chants qu'on allait chanter déjà et il y avait le troisième chant. Ce sont mes collègues qui l'ont choisi. Je leur fais confiance. S. me dit qu'aucun d'entre nous ne l'a appris avec sa classe, il restait trois semaines il fallait s'activer. Donc, elle me dit, je cherche les paroles et je les tape, peux-tu chercher la bande son en instrumental. Tout était près ensuite. Le partage des tâches parfois est fait gagner du temps. Chacun peut être efficace dans telle ou telle chose.

Tout part d'une affinité et d'une discussion sur le travail au départ...?

Oui, au départ, si je suis allée vers S. c'est parce qu'on avait que affinité,

Parce que je sentais qu'on pouvait bien s'entendre, et, ensuite, parce que je savais qu'elle avait déjà mis des choses dans sa classe et que je me suis dit que ça pouvait être une expérience de plus à prendre, à voir.

Des livres on en a lu quand j'étais à l'IUFM sauf que quand on est en formation on n'a pas forcément le temps de lire les livres. Les collègues ont parfois déjà mis en place ce qu'il y a dans les livres, des fois, en lisant, on se demande comment les choses peuvent être faites en classe alors que quand on voit les collègues faire, on se dit que c'est évident.

Est-ce qu'il y a dans cette école d'autres classes qui vous ont apporté des choses ?

Non

Vous le mettez sur le dos de quoi ?

Parce que je n'ai pas du tout la même vision de la pédagogie en fait. On le voit par le peu de choses que les collègues peuvent dire, ou, par exemple, cette année, je vais faire l'anglais dans une classe. Rien qu'en rentrant dans la classe, on le sent. Déjà, c'est une classe dans laquelle on ne peut pas circuler. Pour faire de l'anglais, c'est quelque chose de vivant, je ne peux pas circuler alors je boue pendant deux fois trois quarts d'heure par semaine. J'ai une boule à l'estomac. C'est difficile de faire un échange de service avec un collègue qui n'a pas la même manière de faire, ou de voir ou d'imaginer les choses. Ça se voit rien qu'à la manière dont sont les tables. Ça se voit aussi au fait qu'elle est toujours à son bureau quand on rentre dans sa classe. Moi, je me demande si je suis assise à mon bureau, c'est tellement rare, je suis plutôt au milieu des élèves qu'en face d'eux.

De suite, quand on est en face d'eux, on a tendance à donner la parole, la reprendre, la donner à un autre, etc...alors que moi, je ne conçois pas la vie dans ma classe comme ça : je donne quelque chose aux élèves, les élèves en parlent, m'en parlent, en reparlent à d'autres, etc...

Pensez-vous que ce que vous faites en classe a une influence sur d'autres collègues comme, par exemple lors d'échanges de service quand votre collègue vient dans votre classe faire de l'histoire ?

Non, elle n'a pas du tout modifié sa façon de faire avec les élèves. Elle me dit que les miens sont autonomes. Ils l'étaient avant de venir dans ma classe. Je dis « non, ça t'es pas venu à l'idée que c'était peut être moi qui faisais des choses pour qu'ils le deviennent ». « Ah non parce qu'ils ont été choisis pour le double niveau ». Elle s' imagine que ça vient pas de moi mais du choix des élèves. Elle ne se remet pas du tout en cause.

Pour les autres collègues, il y en a un qui ne communique pas du tout qui est traditionnel, assis à son bureau toute la journée. Une autre qui ne communique pas mais parce qu'elle a très peu confiance en elle, elle a peur d'échanger, elle a peur du regard que les autres

collègues peuvent avoir sur elle en fait. C'est sa dernière année ici et je commençais juste à pouvoir échanger des choses avec elle. Elle aime les choses très propres, très carrées et donc elle a peur de laisser faire les choses par les enfants. Mais je pense que petit à petit il y aurait pu y avoir un lien, un échange avec elle.

En fait je pense qu'il ne faut jamais se laisser embrigader dans un train-train et se remettre en question tous les ans. Le fait de changer de niveau par exemple, ça oblige à changer.

Annexe 50 - Entretien avec W1

Date de l'entretien : 24/05/2012

Pouvez-vous m'expliquer l'évolution de votre pratique même jeune, mais vous avez pu observer tout au long de votre parcours, sur la pratique du projet ?

Selon l'évolution des exigences ministérielles, et selon le projet d'école, on a travaillé sur certaines choses comme en ce moment sur l'abandon des notes. C'est un gros chantier qui prend beaucoup de temps et forcément j'ai fait moins de projets que la première année où on arrive fraîchement formé du CFP et que l'on a envie d'expérimenter plein de choses.

Ça prend du temps de faire des projets donc on fait moins de choses. Concernant les projets de classe, de ma propre classe c'est-à-dire pas avec d'autres classes ni école, je le faisais beaucoup la première année, j'ai arrêté très vite. Très vite parce que je me suis rendu compte qu'à la fin de l'année j'avais fait deux tiers de ce qu'avaient fait mes collègues pour le même niveau. Il y avait plein de compétences que je n'avais pas du tout travaillées avec mes élèves et je me suis dit qu'il allait falloir que je gère les choses autrement...

C'est génial, vraiment, les projets mais alors, par rapport au temps qu'on a devant élèves, c'est totalement irréalisable de mon point de vue. Du coup, je ressemblais plus aux vieux enseignants que j'avais pu rencontrer qui faisaient une séance qui allait très vite : situation problème et toc toc toc ça allait très vite et j'essaie de ressembler à ça.

Vous l'avez un peu abordé... en parlant de mini projets pour votre classe, pourriez-vous clarifier projet d'école, de classe et pédagogie du projet ?

Pour moi, l'élaboration d'un produit quel qu'il soit, un matériel pour la classe pour les aider à sentir le mètre, le centimètre, on a construit cet étalon-mètre véritablement, ça a pris du temps et ça engage des compétences. Ça s'est un mini projet sur deux semaines. Ça peut être sur deux après-midi sur le cadeau de la fête des mères, je décale les cours d'histoire de deux après-midi et je les reprends après le cadeau de la fête des mères. Ça peut être plus long : deux jours où on est partis en sortie scolaire. C'était une sortie de niveau CM1 autour des sciences et de la biodiversité : l'observation de la faune et la flore, c'est un projet de 48 heures. C'est beaucoup plus gros avec des financements.

Pour ce qui est du projet comme la fabrication de l'étalon-mètre, c'est faire faire des choses aux enfants pour qu'ils apprennent sans s'en rendre compte et ça, on en fait tout le temps.

Si on parlait de votre projet avec votre collègue de sortie en sciences, pouvez-vous me dire comment ce projet s'est monté ?

Ça a été impulsé par les CM2 parce que les CM2 dans la classe au-dessus de nous ont un projet d'une semaine de voile. Donc, toute l'année ils vont s'entraîner toutes les semaines pour partir une semaine en fin d'année. Les collègues de CM2 ont constaté un gros problème au niveau des élèves, c'est leur autonomie par rapport à leur famille. Les parents appelaient tout le temps et étaient paniqués à l'idée de la séparation. Donc, nous, on se posait déjà des questions en CM1 pour savoir si on ne faisait pas une sortie scolaire en début d'année pour souder le groupe classe. On s'est dit que du coup, on pouvait faire une sortie avec au moins une nuit à l'extérieur pour préparer les enfants à la sortie voile. C'est ça qui a poussé le projet.

Et ensuite, vous l'avez travaillé avec votre collègue de CM1 ?

Oui, après on a cherché comment on allait faire avec mon collègue de CM1. Il y avait un défaut, comme au niveau de l'équipe, la matière la moins travaillée, c'est les sciences, mettre une démarche expérimentale. Cette année j'ai amené un poumon de mouton en classe pour l'étudier, c'était un projet mais ça, ça prend énormément de temps pour les résultats que ça m'a donné aux évaluations, je me suis interrogé. En définitive, j'ai eu le même taux de réussite que si j'avais fait la leçon au tableau. Donc, là, je me suis dit...

Les CM2 nous ont proposé de travailler en amont une sortie. Ils ne nous l'ont pas imposé. Par rapport au groupe qu'on avait cette année, j'ai une ambiance assez délétère dans ma classe. Du coup, je me suis demandé si une sortie en début d'année ne pouvait pas souder le groupe pour l'année. Comme les CM2 nous ont parlé de ça lors d'une réunion, avec mon collègue de CM1 on s'est dit qu'on pouvait faire ce projet. Ça n'a pas été une obligation. Ça a été proposé : « est-ce que ça vous dirait ?... » et on a dit « oui ».

Est-ce qu'il y a d'autres projets que vous avez fait avec des classes ou que vous aimeriez monter ?

L'année dernière, je voulais travailler avec mon collègue de CP et faire un échange pour la lecture. Les CP étaient en train d'aborder un album pour lire et je voulais faire écrire mes élèves. Du coup mes élèves sont partis de l'album des CP pour écrire et à la fin de l'année, toutes les semaines mes élèves allaient faire lire les CP. Ils allaient les aider à lire, comme un tutorat. Les CP faisaient l'illustration des textes écrits par mes élèves. Ce projet a été un peu brouillon, c'était la première fois aussi.

L'idée était partie de vous ?

Oui

Vous n'avez pas souhaité le reconduire ?

Vis-à-vis de mon groupe classe. Unaniment pour l'école c'est un groupe difficile, tous les problèmes à la récréation sont liés à des garçons de ma classe. Ça limite les projets, ça limite l'envie déjà. On a le bec dans l'eau très souvent. Dès qu'on met les projets, des élèves parasitent le groupe, ce sont des meneurs sont ça gagnent d'autres élèves. Cette année j'ai fait des projets moins ambitieux que l'année dernière. Mais j'en ferai d'autres avec une autre réalité de classe.

J'en ai fait d'autres projets cette année. Avec une enseignante de CE2, on s'échange nos groupes classe dans un projet d'atelier de philosophie toutes les deux semaines, régulièrement pour aborder justement le vivre ensemble car on a vu qu'on avait de gros soucis par rapport à mes élèves.

Quand vous travaillé comme cela en interaction avec d'autres enseignants comme l'enseignant de CP l'an dernier ou l'enseignante de CE2 cette année, comment cela se fait ?

L'enseignant de l'an dernier, c'est parce qu'on a eu des affinités dès le début. Le fait d'être de la même tranche d'âge y fait, le fait d'être musiciens tous les deux nous a rapprochés aussi. Y a eu cette connexion dès le début et le fait que ce soit des CP (c'est le challenge de ma carrière, le CP) et par rapport à la lecture, j'ai toujours voulu faire ça. C'était à la fois la personne en lui-même et son niveau de classe.

Pour les autres collègues femmes, c'était plus parce qu'on partage le même niveau de classe et aussi parce que je suis rentré dans leur façon de fonctionner en plan de travail. C'est l'idée d'une collègue le fonctionnement en plan de travail, j'ai travaillé comme elle et du coup je lui ai proposé de faire des ateliers philo ensemble et la troisième collègue s'est greffée dessus aussi.

Souvent, ça se passe en réunion en début d'année et on dit « qui serait intéressé pour faire ça ? » et puis, ensuite de façon informelle on va vers les personnes qui nous intéressent, avec qui on a des affinités ou parce qu'on a senti que la personne était ouverte à notre idée.

Concernant le plan de travail, pouvez-vous m'expliquer comment cela s'est mis en place ?

On se met deux enseignants dans la classe pour pouvoir corriger les élèves au fur et à mesure qu'ils avancent. Je ne pouvais pas me permettre de gérer cela seul dans ma classe, sinon c'est la foire d'empoigne. A chaque fois que ma collègue n'était pas là, je ne faisais pas le plan de travail tout seul.

C'est un problème quand on travaille à plusieurs, on dépend de l'autre quand elle n'est pas là on est assujetti à elle.

Si on parlait maintenant du projet d'école...

On est parti sur trois ans sur le vocabulaire. Ça a été choisi... ça a été plutôt imposé. Moi, je serais plutôt parti sur les mathématiques mais pourquoi pas... On est parti sur la création d'un classeur particulier avec un glossaire commun, une façon d'unifier ce que font tous les enseignants avec un seul outil alors qu'avant les enseignants avaient chacun sa sauce. Il y a aussi un temps fort en juin : le défi vocabulaire où toutes les classes préparent des jeux pour les autres classes autour du vocabulaire. Moi c'est sur les familles de mots, on a fabriqué des cartes.

Qui a impulsé l'idée ?

La directrice.

Comment ce projet s'est-il construit ?

La directrice avait besoin d'un projet pour l'école parce qu'il n'y en avait pas me semble-t-il. Je n'étais pas dans l'école à ce moment-là mais il semble qu'il n'y avait pas de projet, l'ambiance n'était pas au beau fixe avant, il y avait les « éléphants » de l'école qui ne voulaient pas trop travailler en équipe. Et, en 2010, on a été quatre enseignants à arriver d'un coup, un gros changement sur 14 enseignants, en remplacement de quatre femmes qui partaient à la retraite. On est aussi pas mal d'hommes à être arrivés, on est 4 et c'est assez exceptionnel.

Comment avez-vous travaillé ce projet ?

Lors des réunions, c'est là qu'on travaille en équipe, qu'on fixe les dates de la fête du vocabulaire par exemple et puis ensuite on voit avec sa classe en le ralliant à des compétences du programme. Nous avons fabriqué un mémo. Les enfants ont choisi des mots dans le dictionnaire et des familles de mots. Les enfants ont choisi les mots, les ont tapés à l'ordinateur avec le préfixe et le suffixe en surligné.

On a un autre projet sur l'avenir : c'est enlever les notes et adopter un livret de compétences entre toutes les classes sur un livret unique et sur un logiciel.

Sur le projet d'école, comment ont travaillé vos collègues ?

Alors... je crois, enfin, là, c'est très hypothétique parce que je ne sais pas trop... je crois que deux collègues de cycles 2 ont travaillé ensemble. La majorité a travaillé seule sur ce projet-là.

Pourquoi ?

Je pense que c'est parce que je ne l'ai pas fait sérieusement alors le plus simple était de le faire dans ma classe au moment qui était opportun pour moi puisque je commence comme mes collègues à courir après le temps. Je voulais avoir la liberté d'y travailler une demi-heure un jour puis un peu moins si je voulais ensuite...

Quelle est l'influence que vous pensez recevoir des autres classes et donner à votre tour ?

Il n'y a pas de remarques des uns ou des autres mais quand certains disent où ils en sont du programme et que je vois que j'en suis loin, je ne me sens pas bien. C'est petites alertes là me mettent la pression, influent sur comment je vais travailler par la suite, je laisse tomber des choses que je voulais faire.

Au niveau de la pédagogie ?

Comme il n'y a pas trop de travail en équipe, il n'y a pas grand-chose. Moi, au début, je voulais qu'on fasse un classeur d'évaluations en commun entre les classes. Mais personne n'a accroché. Du coup, je fais pour mes élèves. Ça m'a capitonné dans ma classe.

Donc l'influence des autres classes est très faible. Quant à l'influence que j'ai sur les autres, dans le cadre scolaire, je ne pense pas avoir plus d'influence que cela sauf dans le cadre d'échanges de services, j'ai plus mon mot à dire envers telle ou telle enseignante. C'est vrai il n'y a pas tellement de moment où on s'assoit pour se dire ce qu'on pourrait faire.

Non, c'est sur les autres temps, sur d'autres choses. Par exemple, ce projet de mettre en scène les enseignants à la fin de l'année parce que je me suis rendu compte qu'il y avait un vivier de compétences en musique au niveau de cette équipe qui était impressionnant. Tout le monde joue au moins de la guitare, du piano, de la batterie et j'ai dit « mais, attendez, il faudrait qu'on fasse quelque chose ce serait marrant »... et puis, ça a toujours été un souhait de ma part de montrer à une école une équipe qui s'entend. Et on s'entend bien et à tel point qu'on peut aussi chanter ensemble entre enseignants.

Vous êtes à l'initiative de ce projet ?

Oui, un collègue m'a aidé. On a écrit les paroles, on le met en musique et on va le chanter et le jouer en fin d'année à la kermesse.

Tous les enseignants participent ?

Non, bien entendu que non. On a eu des désistements. Je comprends qu'il y ait des gens qui ne soient pas à l'aise, même en groupe... moi, je pensai que le fait d'être en groupe aurait pu aider, faire en sorte qu'ils se sentent un peu plus protégés. Ce sont les maternelles qui se sont désistés.

La directrice chantera avec nous. C'était pas sa tasse de thé mais elle était favorable à ce projet un peu différent qui pouvait souder une équipe et qui montrait qu'on s'entendait bien.

Je pense pour conclure que les projets, c'est le plus intéressant pour les enseignants et pour les élèves aussi car c'est là qu'on manipule que la classe est beaucoup plus attentive. Pour les enseignants, c'est là qu'on peut travailler en équipe et varier les choses. Je reproduirai cette pédagogie du projet le plus souvent possible.

Annexe 51 - Entretien avec W2

Date de l'entretien : 10/05/2012

Je n'ai pas fait mes études en France mais en Belgique et à la base, je suis professeur d'histoire.

Pouvez-vous me parler des études en Belgique ?

Après l'équivalent du baccalauréat, la formation se fait en trois ans dans des écoles supérieures. Pendant ces trois années, on a de la psychologie, de la pédagogie de l'enfant, et c'est vraiment accès au futur métier d'enseignant avec une formation par alternance, beaucoup d'analyse de nos pratiques et de la psychologie de l'enfant. On nous apprend vraiment à préparer les cours. Je suis devenue professeur de sport là-bas.

Quand je suis arrivée en France, je n'avais pas d'équivalence comme professeur de sport. On m'a donné l'équivalence bac + 3 en France. J'ai commencé à faire des remplacements en école primaire ici puis je suis devenue professeur des écoles.

J'ai beaucoup bougé pendant 8 ans et je suis en CE2 depuis deux ans ici.

Pourriez-vous me parler de l'évolution de votre pratique du point de vue du projet ?

Le projet c'est quelque chose qu'on apprend au CFP mais c'est quelque chose qui paraît « gros ». En école, on est obligé plus ou moins de travailler avec des projets mais je pense que ça reste assez éloigné de l'idée que j'avais pu m'en faire ou de la formation que j'avais reçue.

Par exemple, ma collègue de CE1 voulait faire un projet sur l'eau et m'a contactée pour qu'on travaille ensemble. On a fait des choses en sciences là-dessus mais ça reste assez « petit » en ce qui me concerne. Si on veut vraiment monter un projet comme je l'imagine, je pense que c'est assez conséquent et je trouve que je n'ai pas assez de pratique, moi. Du coup, je manque de temps. J'ai pas mal de choses à débayer d'abord en maths, français, etc... C'est dans un coin de ma tête mais je manque de temps. Alors je fais des petits projets parce qu'il faut participer à la vie de l'école, c'est bien, ça ouvre des portes et c'est toujours bien de communiquer, de voir les expériences des autres mais, moi, comme je l'ai appris, je n'ai pas encore monté de projet.

Vous dites que vous participez à des projets avec des collègues, est-ce que vous pouvez m'en parler ?

Sur l'eau par exemple, on a accès le programme de sciences dessus et on a fait venir les petits débrouillards pour travailler sur l'eau avec les élèves, on part en voyage scolaire où il y a des choses sur les métiers de l'eau, etc... ça s'arrête là.

C'est quand même un projet ?

Oui, c'est un fil conducteur pour l'année avec des intervenants, un voyage scolaire...

Voulez-vous dire que vous n'avez pas encore de projet propre à votre classe ?

Oui, voilà. Ce n'est pas moi qui aie contacté les collègues pour dire « je monte tel projet, est-ce que tu veux venir avec moi, ça t'intéresse ? ». J'ai plutôt accompagné toujours les collègues plutôt que de lancer mes propres projets à moi.

Comment cela se passe justement lorsque les collègues vous contactent ?

Ma collègue avait déjà travaillé l'année d'avant sur l'eau avec une autre collègue où elles étaient allées vraiment loin, elles avaient bâti l'organigramme, etc... Donc, on est parti de ça. Moi, je ne pouvais pas consacrer trop de temps donc on s'est réparti les tâches.

Pourquoi n'a-t-elle pas continué à travailler avec sa collègue précédente ?

Elle voulait peut-être changer de niveau de classe. Je ne suis pas rentrée dans les détails.

Pourquoi a-t-elle souhaité travailler avec vous parce que vous êtes deux CE2 ?

Je m'entends bien avec elle mais avec les autres aussi, elle avait peut-être envie de faire un travail avec moi. Quand on me demande de travailler avec moi, je fonce. Avec les CE2-CM1, on fait aussi un défi maths. Je lui en avais parlé un peu, j'avais parlé d'une idée que j'avais de travailler en plan de travail et ces collègues travaillaient dessus et je me suis ensuite inspirée par mes collègues et j'ai suivi.

Quelle différence faites-vous entre projet de classe et projet d'école ?

On fait un défi vocabulaire au niveau de l'école. Un projet de classe, c'est nous qui le faisons pour notre classe et on peut contacter une ou plusieurs collègues pour travailler dessus. Un projet d'établissement, c'est différent dans la mesure où c'est pris par un plus grand groupe. Même si la grande majorité est partante, certains enseignants peuvent ne pas se sentir aussi impliqués que d'autres. Même si les idées viennent toujours des uns et des autres,

on s'implique à différents niveaux selon sa classe et on est davantage à travailler ensemble. Pour s'investir, c'est plus difficile. Pour se concerter, c'est une autre envergure aussi qu'un projet de classe. Au niveau de l'organisation, c'est une autre dimension. Au niveau de l'école, c'est quand même fédérateur, c'est un projet commun, c'est quand même bien de travailler dans le même sens, il faut quand même apprendre à travailler ensemble. Ça unifie les activités, ça nous force à aller voir auprès des collègues comment ils travaillent. C'est positif en cela même si ça peut être lourd parce que ça se rajoute à ce qu'on avait prévu.

Vous trouvez que c'est plus lourd par exemple qu'un projet entre deux classes ?

Avec une collègue, ce sera lourd aussi car il y a des démarches à faire, surtout pour une sortie, mais on est moins freiné par le nombre. Souvent il faut se réunir au même moment, se concerter... plus on est nombreux, plus c'est difficile à bouger.

Vous parlez de l'implication dans un projet d'école qui est plus difficile...

Oui, elle peut être difficile. Si on est partie prenante du projet, il n'y a pas de souci mais, je me suis souvent dit que sur le projet vocabulaire de cette année, on peut très bien tomber sur des personnes qui n'en ont pas envie.

À votre avis, qu'est-ce qui peut faire qu'on soit partie prenante ou pas ?

L'idée en elle-même. On a des conceptions pédagogiques différentes, on a des avis différents. On n'a pas tous les mêmes pratiques. Quand on discute, on voit qu'on se rejoint avec la pratique de certains et pas avec d'autres. Quand on a une idée, on travaille chacun à sa sauce dans sa classe, par contre, quand on a un projet commun, il faut apporter sa pierre à l'édifice commun et c'est pas évident. Pour le projet vocabulaire, déjà, si on n'est pas convaincu de l'intérêt de ce thème...

La conception du projet d'école vient d'où au départ ?

On a voulu regarder les lacunes des élèves sur l'ensemble de l'école. On a vu qu'ils étaient pauvres en vocabulaire, on s'est demandé ce qu'on pouvait faire pour y remédier. Les idées fusent mais tout le monde n'y croit pas. Il faut être convaincu que ce qu'on va faire va permettre un résultat. Et tout le monde ne l'est pas.

Vous dites donc que l'idée vient de certaines personnes ...

Ou d'un groupe. Tandis que pour un projet de classe, si c'est avec une collègue on en parle à deux et si c'est seul on est déjà convaincu de l'intérêt de son idée.

Comment contribuez-vous au projet d'école, dans votre classe ?

On s'est concerté sur ce que chacun fait, ce n'est pas toujours simple avec nos affinités, nos ressources pour se répartir ce qu'on faisait et que les élèves ne fassent pas toujours les mêmes choses en ateliers. La directrice centralise et redistribue les informations, elle organise la journée finale, fait les courriers, veille au timing, organise l'aide des parents. Elle s'assure de la bonne coordination.

Vous avez dit que pour l'instant, vous suivez au niveau des projets. Avez-vous donc des collègues qui vous influencent dans votre pratique ?

Oui, je suis quelqu'un qui a besoin de discuter de ma pratique avec mes collègues car elles me permettent de prendre du recul par rapport à ma pratique. Elles me permettent d'élargir mes angles de vue, elles me nourrissent énormément. On a très peu de temps, c'est souvent dans un couloir quand on se croise. On prend dix minutes à gauche, dix minutes à droite. C'est un temps qui manque un peu, pour moi.

Certains aiment comme moi, partager, d'autres moins. Il faut aussi respecter le vécu de chacun. Quand j'ai un problème, j'aime bien avoir le regard de deux ou trois pour pouvoir prendre de la distance réajuster ma pratique. C'est bien d'échanger, d'évoluer.

Quelles sont les personnes en particulier vers lesquelles vous vous tournez ?

Tout le monde. Oui, parce que quelqu'un qui n'a pas forcément ma pratique peut être intéressante parce qu'elle peut m'apporter des regards neufs, soit je prends, soit je ne prends pas. Certaines choses ne vont pas me convenir car je sais qu'avec ma façon de faire ça ne marchera pas, d'autres pourront me donner des idées que je peux adapter à ma façon de faire pour faire progresser les enfants.

Avez-vous des occasions où, à l'inverse, vos collègues prennent vos idées ?

Je ne sais pas. Si mes collègues veulent échanger, veulent mon avis, je leur donne et ils prennent ou pas mais je ne m'en occupe pas.

Avec votre expérience vécue dans de multiples écoles, avez-vous une analyse particulière du fonctionnement des projets ?

En fait, ça dépend de chaque équipe. Chaque équipe est différente. Ça dépend beaucoup des personnes, de l'implication des personnes, de l'envie des personnes d'adhérer

ou non à un projet. C'est vrai que quand on a une personne au sein d'une équipe qui dit « non, moi, ça ne m'intéresse pas », ça met des freins. Donc ça dépend de la mobilité ou de la mobilisation que la direction peut faire de son équipe ou qu'un membre de l'équipe peut faire du restant de l'équipe aussi. Les idées ne viennent pas toujours de la direction. Elles peuvent émerger d'un membre de l'équipe.

Comment la mobilisation peut se faire ?

Ça dépend de la place que le directeur laisse à l'équipe. Ça dépend de la liberté que l'on peut avoir dans nos idées. Ça peut être quelqu'un de très ouvert et on sent qu'on peut y aller. Quelqu'un qui laisse un peu de temps dans les réunions pour pouvoir faire émerger ses idées et ne pas être sur le papier. Il faut aussi une certaine souplesse dans les réunions. On n'a pas trop de temps donc on peut être tenté de recentrer sur les points à aborder ou au contraire, certains directeurs peuvent laisser du temps et les idées peuvent sortir. Dans l'équipe, ensuite il peut y avoir des personnes qui vont impulser plus, ça dépend des personnes.

La personne va s'engager par rapport à quoi ?

Je pense à la pertinence du projet. On peut pas monter un projet pour monter un projet. Il faut qu'on en retire quelque chose à la fin et que l'on soit convaincu que le projet va nous apporter quelque chose. Au plus l'idée du projet sera pertinente, au plus elle pourra mobiliser le projet. La pertinence de l'idée est fondamentale pour mobiliser les personnes et fédérer autour du projet. Il faut un bon point d'ancrage pour fédérer les troupes si je puis dire.

Annexe 52 - Entretien avec W3

Date de l'entretien : 10/05/2012

Quel est votre parcours professionnel ?

Je suis diplômée en droit. J'ai commencé dans un cabinet conseil en entreprise. C'était très administratif, le rapport humain me manquait. C'est quand je me suis retrouvée maman que j'ai réalisé que je voulais agir au niveau éducatif, donc je suis devenue enseignante.

Est-ce que vous pouvez m'expliquer la différence que vous faites entre projet d'école et projet de classe ?

C'est une bonne question ! Alors... il y a ce que l'on dit et ce que l'on vit. Quand j'étais dans une autre école, on avait projet d'école, projet de cycle et projet de classe. Il se trouve que c'était dissocié, l'un n'avait pas forcément de rapport avec l'autre. À chaque fois, ça dure trois ans, on essaie de rester sur les mêmes compétences pendant trois ans, pour le projet d'école. Pour le projet de cycle, on partait en classe transplantée tout le cycle. Et moi, j'avais un projet de classe spécifique qui n'était pas en lien avec les autres. Celui là était par rapport à mes affinités et à ce que je considère comme important c'est-à-dire la lecture, l'écriture.

Et, en fait, une inspectrice nous a dit que normalement le projet de classe doit avoir un lien avec le projet d'école parce qu'il devrait être un fil tiré du projet d'école jusque dans la classe. Si ce n'est que j'avais l'impression qu'on allait un peu se répéter. Ici aussi c'est pareil on a un peu ce fonctionnement là, c'est pas forcément en lien. Oui, ça peut être en lien mais de façon distancée. Par exemple, cette année, on a un projet d'école défi vocabulaire, donc on a fait un défi vocabulaire toute une journée en fin d'année entre cycle 2 et cycle 3 parce qu'on se rendait compte que les élèves manquaient de vocabulaire. Il y a aussi un projet de niveau parce qu'on est trois CM2, donc pour avoir un esprit de groupe, pour que les élèves qui se retrouveront ensuite au collège ensemble puissent vivre quelque chose ensemble, on a le projet voile, donc on part en classe transplantée. Dans l'année, on fait dix séances de voiles dans le cadre du sport et en fin d'année on part quatre jours et trois nuits sur un site qui nous accueille pour faire de la voile. Le projet de ma classe cette année a été théâtre, ça reprenait le vocabulaire mais c'est pas de l'application *stricto sensu*.

Si on reparle du projet de classe voile avec les CM2, d'où vient l'idée de la voile et des trois classes ?

C'était déjà en place quand je suis arrivée ici. Pendant des années, une classe partait mais pas les autres, ça générait des tensions donc l'objectif c'était que tout le monde parte. Au fur et à mesure du temps, les autres personnes ont changé. Mon collègue de CM2 est arrivé et il a suivi. Quand je suis arrivée, j'ai dit que je souhaitais participer aussi. Je savais que la voile permettait de développer un esprit de vivre ensemble et d'autres compétences.

Le projet de théâtre était uniquement votre projet de classe ?

Oui et non, c'était en lien avec une classe de CE1. Comme je l'avais déjà expérimenté dans une autre école, je savais ce que cela permettait en terme d'apaisement pour les enfants, de confiance, etc... Je voulais le conserver et j'avais un groupe particulier cette année. Sur proposition de cette collègue de CE1 qui me l'avait proposé l'année d'avant, mais j'arrivais, je ne voulais pas monter de projet. Cette année, je lui en ai reparlé et on a monté une pièce. C'était un gros travail d'organisation et de coordination mais c'était très enrichissant, on est allée au bout. On a fait deux représentations pour les familles, qui ont été filmées. Tout le monde était très content.

Pourquoi votre collègue de CE1 vous en a parlé à vous ?

Parce qu'on discute de manière informelle à midi, on mange souvent ensemble dans la salle des maîtres. On est nombreux, souvent les mêmes. Et du coup, on discute de ce qu'on a fait, moi j'ai raconté les projets que j'avais fait dans l'autres écoles, elle m'a raconté les siens, elle faisait du théâtre donc on en a parlé et voilà. On a choisi un texte adapté qui liait les deux niveaux et c'est vraiment bien d'avoir partagé ce texte.

Une troisième classe n'a pas souhaité travailler avec vous ?

Non

Pourquoi à votre avis ?

Il faudrait leur demander. Par rapport au vécu de cette année, on partage des salles pour répéter avec le collège, il y a souvent des doublons et des couacs, ça veut dire qu'on va se retrouver à plusieurs sur la salle qu'on a réservée et les personnes qui sont là depuis plus longtemps que moi y ont déjà été confrontées et il y a un moment où on lâche parce que derrière ça ne suit pas toujours. Alors, on en a parlé, il faudrait faire un tableau en ligne mais c'est ingérable. Au bout d'un moment, j'ai été écoeurée, j'ai dit que je ne savais pas si j'allais continuer à faire des projets si c'était dans ces conditions.

Et alors ?

Alors, on nous a dit que les projets coûtaient cher et qu'il allait falloir choisir mais bon, je pense que c'est un autre débat... Il y a des choses personnelles qui se règlent sur le dos des projets malheureusement, on est en train de voir ça et pour la voile et pour le théâtre. Donc on va voir...

C'est-à-dire ?

Quand je suis arrivée, on attendait que j'agisse d'une certaine manière et moi je ne me suis pas conformée au rôle qu'on attendait de moi et que je ne voulais pas jouer. Je l'ai clairement manifesté, c'est le problème. Et maintenant, on se débrouille pour soit décrédibiliser ce que je dit mais là, je suis tranquille parce que mon équipe me connaît donc je sais que ça va. Mais dehors, je sais que des discours sont tenus à l'extérieur. Pour le théâtre de cette année, on nous a dit que l'association des parents d'élèves aurait tiqué sur le prix parce qu'on avait embauché une comédienne et un chorégraphe. Pour la voile, les parents sont très contents et en redemande et j'ai appris, pas directement parce que c'est toujours par derrière, que si on ne changeait pas l'organisation, la voile serait annulée. Donc on attend la prochaine réunion en disant qu'on ne va pas céder au chantage.

À votre avis, d'où cela provient-il ?

La directrice pensait au début que je voulais la remplacer. Ce n'est pas le cas, je ne veux pas être directrice. Après, c'est un fonctionnement dans lequel il faut se taire, accepter qu'on s'adresse à nous d'une certaine manière. Certains en ont marre donc ne disent plus rien, d'autres se protègent. Je n'ai jamais été confrontée à quelqu'un qui utilise son pouvoir à des fins personnelles. Il y a un problème sur la conception que l'on a des apprentissages. Ça a commencé aux évaluations nationales et c'était impossible d'en parler, impossible. Dès lors où j'ai voulu en parler, j'ai été étiquetée comme contestataire et ça dure depuis deux ans. Je ne suis pas toute seule donc je tiens le coup. Il y a une dichotomie entre le discours tenu et ce que l'on vit au plan pédagogique. On voudrait tous en parler dans l'équipe, éventuellement mettre les choses à plat, la seule réponse que l'on a, c'est : « on applique parce que c'est la règle ». On n'est pas cohérent parce qu'on ne fait pas tous la même chose. Là-dessus, il y a des critiques sur les uns et les autres. Moi, je ne suis pas comme ça, si j'ai quelque chose à dire aux gens, je le dis et c'est réglé. Comme j'ai tendance à ne pas me taire, je suis devenue le bouc émissaire.

Je la sollicite pour son rôle et elle ne me protège pas, par exemple vis-à-vis des parents. Là où c'est problématique, c'est par rapport à des projets, si elle nous les enlève.

Pour l'an prochain, il serait question que vous repreniez le projet théâtre avec votre collègue ?

Non, là, on aurait deux projets.

Si on revient au travail entre collègues, aux interactions entre enseignants autour d'un projet, que pourriez-vous me dire ?

On s'envoie des mails, ça se passe tout seul, de façon informelle dans la vie quotidienne. C'est là qu'on construit tout. En réunion, on ne peut pas parce qu'on parle d'autres sujets. Cette année, on nous a laissé des heures de réunions pour des concertations, on les a utilisés pour les projets. Ça n'a pas suffi mais c'était déjà ça.

À votre avis, quelles sont les conditions pour travailler ensemble ?

La confiance, c'est très clair. Se parler. Avoir suffisamment de souplesse et d'adaptabilité pour que parfois il y ait plus d'envie. Il faut que ça reste professionnel parce que dès lors que les enjeux personnels priment, ça fausse tout et après il n'y a plus la confiance, on n'a pas envie de faire des efforts. Il faut avoir confiance, avoir montré que l'on pouvait avoir confiance et rester professionnel.

Est-ce que vous sentez qu'en dehors de votre classe, ce que vous faites influence ?

Alors, on a carrément eu une demande qui a été entendue. Pour la classe voile, certains de nos élèves de CM2 partaient, quittaient leur famille pour la première fois, et certains ne sont pas partis, il y en a même qui sont allés jusqu'à régler le montant du séjour et ne pas partir au dernier moment. Les familles ne supportaient pas de laisser partir leurs enfants, ce qui a déclenché ça c'est qu'on avait dit que l'on partait sans téléphone portable. On s'est concerté parce qu'on a considéré qu'il fallait faire quelque chose. On a exposé cette constatation en réunion de concertation et on a émis l'idée à nos collègues de partir au moins une nuitée dans les classes précédentes. Du coup, en CM1, ils sont tous partis une nuit. J'ai pris des nouvelles, ça s'est très bien passé. C'est porteur pour l'année suivante. Sur le plan humain, les enfants découvrent beaucoup.

Dans l'autre sens, est-ce que vous prenez des idées dans d'autres classes ?

Oui, le théâtre en l'occurrence c'est une idée de mon ancienne directrice. J'ai trouvé assez porteur sur les apprentissages et sur le plan humain. Après, j'emmagine et je ne m'en sers pas tout de suite. Je complète ensuite par une formation.

C'est au niveau des ressources ?

Oui, à partir de quelque chose que j'ai vu soit un musée, sur le développement durable par exemple. En fait j'avais vu une exposition à Bilbao et dès que je suis sortie évidemment, j'ai imaginé ça pour ma classe et mon mari a dit « ça y est, elle est en train de rédiger son projet ». Donc, oui de mes collègues aussi. Là, je n'ai rien pris de plus mais par exemple ma collègue de CE2-CM1, depuis que je suis arrivée, je l'entends parler et je ne dis pas que je ne vais pas me rallier à elle. Il a été évoqué de le transformer en projet d'école, je trouve que c'est une bonne idée. Moi, je me suis dit que ce serait super si c'était un projet d'école.

Annexe 53 - Entretien avec V1

Date de l'entretien : 25/05/2012

Pouvez-vous me dire les différences entre projet d'école, projet de classe et pédagogie du projet ?

Projet d'école, c'est pour moi, avec toutes les classes de l'école où on a un objectif commun pour la fin de l'année, ça peut être un travail scolaire ou plus artistique. C'est mobiliser les enfants en action, réflexion questionnement sur le même objectif, sur une action commune concrète.

Une finalité commune ?

Oui, concrète parce que eux, ont absolument besoin de concret. Par rapport à la classe, c'est quelque chose que l'on vit beaucoup plus au jour le jour. Le projet d'école on ne peut pas le faire au jour le jour, c'est plus ponctuel, une fois par mois ou une fois tous les 15 jours. Tandis qu'en classe, c'est quelque chose qui est beaucoup plus suivi comme projet où on est plus en réflexion beaucoup plus régulièrement.

C'est-à-dire que vous menez combien de projets de classe ?

Actuellement j'ai deux projets en parallèle : un avec l'école, et un avec la classe. Avec l'école, c'est cette année notre projet de monter un spectacle musical où on se rencontre une fois par mois et là, ça concerne toutes les classes. Là c'est au niveau artistique mais avant, il y a eu une réflexion littéraire au niveau des textes et du contenu aussi.

Pour le projet de la classe, à la limite, j'ai trois projets cette année...

Expliquez moi...

Mon deuxième projet, c'est avec une classe de 6°. Ça fait trois ans que je fais ça. Pourquoi je le fais... C'était surtout favoriser un travail en équipe, travailler avec des enfants qui n'ont pas le même âge et savoir que les enfants qui viennent peuvent apporter aux enfants de CM1 et inversement. Dans la vie extérieure, ils sont avec des enfants qui ne sont pas du même âge, alors que dans la classe, ils sont avec des enfants du même âge.

Quand vous dites « je voulais favoriser un travail d'équipe », cela signifie ... ?

Que je voulais favoriser la rencontre d'enfants d'âge différent. C'est quelque chose de communautaire. On fait ça une fois par mois. C'est un projet, cette année c'était mettre en place un livre de poésies selon différents thèmes, créer des poésies ensemble avec des enfants d'âges différents, avec une réalisation d'un CD audio musical.

Comment est venue l'idée ?

C'est la troisième année que je fais ça avec un professeur de français de 6^e et c'est donc la troisième année que je travaille avec elle.

Tout au départ, il y a trois ans, on a des affinités avec plus ou moins de personnes. Quand on se rencontre dans les journées de pré-rentrée, ou des repas entre professeurs, forcément on côtoie certaines personnes et on va, on ne sait pas pourquoi, vers certaines personnes. J'ai sympathisé avec cette personne-là. On a parlé et on s'est dit, tiens, ce serait sympathique de faire des choses ensemble (toujours l'idée d'aller vers les autres et de voir ce que ça pourrait apporter aux enfants). Donc, la première année, à partir de l'Ange Disparu de Max Ducos, on avait monté une exposition qui s'appelait Art sur Cour. On avait travaillé à la fois la philosophie et l'art, on avait fait des contes et des réalisations en arts plastiques, et on a fait une exposition avec les réalisations de chacun.

La deuxième année, on a travaillé le Moyen-Age, on était parti sur les fabliaux du Moyen-Age et les enfants avaient fait un spectacle théâtral. A la fin de l'année, on avait mis en scène des fabliaux en mélangeant les enfants.

Cette année, on arrive aux poésies.

Pouvez-vous me parler de cette association ?

C'est une volonté vraiment commune de notre part.

Pourquoi et comment cela dure depuis trois ans ?

Le fait que ce soit varié, qu'on ne répète pas la même chose, le fait que pour nous cela se renouvelle. En tant qu'enseignante, on a envie d'aller vers le nouveau, de ne pas se scléroser, c'est ça qui nous pousse. On a beaucoup échangé sur ce qu'on fait dans nos classes : elle, professeur de français, ce qu'elle fait en littérature et moi ce que je fais aussi et on a vu qu'il y avait des points communs et c'est ça qui a permis de faire des choses communes à partir de là. Elle aussi fait des poésies par exemple.

Donc, dans le contenu des apprentissages, vous avez trouvé des points communs...

Oui qui nous ont permis de mettre ensemble et de pouvoir faire un projet commun.

Ensuite, au niveau du travail d'équipe, comment est-ce possible dans le temps ?

On a la chance d'avoir aussi la personne du CDI qui participe à ce projet, donc ça veut dire qu'on est trois adultes. De cette manière, on peut faire trois groupes, dans les deux classes. On répartit les enfants de chaque classe dans les trois groupes et dans ces groupes là, on les répartit encore par petits groupes pour qu'ils puissent travailler par 4 ou 5. Dans un groupe, il y aura deux enfants de CM2 et 2 ou 3 enfants de 6°. On fait aussi attention à ce que, dans chaque groupe, il y ait un meneur, que ce ne soit pas que des enfants en difficulté scolaire. On essaie de vérifier qu'il y ait un meneur, un enfant qui a du mal à s'exprimer, un enfant qui parle bien... pour essayer de faire en sorte que le travail avance.

Et chaque enseignante s'occupe d'un groupe ?

Voilà. En tant qu'adulte, on sait ce qu'on a à faire comme travail.

Est-ce que vous décidez ensemble du travail que vous avez à faire dans chaque groupe ?

Oui, ensemble. Au début de l'année, on établit les dates et on met dans chaque date tout ce que l'on veut pour qu'il y ait la finalité.

Ça veut dire que vous vous voyez toutes régulièrement et que vous êtes toutes d'accord sur le même rythme, la même répartition ?

Ah oui, oui, oui.

Vous êtes toutes impliquées de la même façon ?

Oui, exactement et chaque projet, on le met en place au mois de juin de l'année d'avant. On se dit « c'est ce qu'on a envie de faire » donc on y réfléchit pendant les vacances et dès septembre on voit les enfants que l'on a et on se voit pour commencer. Je crois qu'il faut penser un projet pour savoir où l'on va.

Cette conception est partagée par les deux autres personnes ?

Et oui. On décide ensemble.

Donc, vous avez le projet d'école, ce projet là et ?

Mon projet de classe personnel pour dynamiser ma propre classe. C'est pour le groupe classe, pour que les enfants comprennent qu'il font partie d'un groupe, c'est pas un enfant tout seul, c'est le groupe classe et on avance ensemble et on va vers le même objectif : c'est le passage en CM2. On est sur des rails et ça nous fait avancer.

Cette année, je suis partie du thème de l'école qui est « Qu'ai-je à donner ? ». Avant de donner, il faut d'abord apprendre à se connaître. Donc j'ai fait beaucoup de travail sur questionnaire : qu'est-ce qu'on aime, qu'est-ce qu'on n'aime pas. On a fait le portrait chinois, ils l'ont illustré. Et après on a comparé, on a vu ensemble qui on était en fait. On s'est demandé : « avec tout ça, qu'est-ce qu'on pourrait faire de commun et qu'est-ce que l'on pourrait donner à l'autre ? ». On a des choses à donner, ça ne va pas nous démunir, on a des choses à partager et les autres aussi. J'ai mis les enfants en réflexion.

Ensuite, tous les mois, on fait des échanges de savoir, on va se créer des petits coups de pouce. Vous, vous savez que vous pouvez aider en mathématiques ou autre mais par contre, j'ai aussi besoin qu'on m'aide dans la multiplication et moi je peux t'aider en grammaire, par exemple. Et ça, on l'a établi, on l'a mis sur fiche. Il y avait une phrase que je leur donne : « si tu sais pas demande mais si tu sais partage ». Ça ça coule tout au long de l'année, c'est établi, j'ai même créé un classeur ressource où il y a des choses principales dans toutes les matières et ils peuvent s'y référer.

Tous les deux mois, je fais aussi une sorte de marché des connaissances. Pendant une heure, les enfants vont tourner dans des ateliers. Des enfants volontaires proposent une activité qu'ils vivent à l'extérieur, qu'ils apportent à l'école et qu'ils vont faire connaître aux autres, que ce soit du pliage, des scoubidous... C'est à eux de se charger d'apporter le matériel.

À votre avis, cette démarche vient d'où ?

Pourquoi tout d'un coup l'idée est venue... ? Peut-être parce que personnellement je suis toujours en recherche, trop en recherche. À partir du thème émis par la directrice, j'ai mis ça sur un papier et l'idée est venue. Je crois qu'il faut se mettre en recherche si on veut faire un projet, il faut pas dire que ça va tomber du ciel.

Et vous voulez faire un projet pourquoi ?

Parce que c'est moteur pour la classe, c'est créer des liens. On est une année ensemble, c'est pas pour ne rien vivre.

Que préférez-vous : travailler le projet seule dans votre classe, ou en association comme avec les sixième ou travailler le projet d'école ?

Préférence...C'est sûr que c'est beaucoup plus facile de se reposer sur le projet commun parce qu'on est à plusieurs. Par exemple, pour le théâtre, on est à deux, on se questionne à deux. Pour le projet avec les sixièmes, c'est pareil. Tandis que dans la classe, on est seul. La directrice ne vient pas voir comment je m'organise. Mais, en tant qu'institutrice, on est quand même meneuse de notre classe et c'est quand même à nous de la « diriger », de savoir ce qu'on veut qu'elle soit. Si ça fonctionne bien, si elle est dynamique, c'est à cause de nous, si on est là, c'est pour vivre quelque chose. C'est pas pour faire des maths, du français et voilà. Tant que j'aurai cette énergie, je sais que ça fonctionnera. Je ne conçois pas de venir en classe sans me projeter. Etre dans le futur.

Donner un cap, une finalité pour l'année...

Oui, oui. Mais je crois que les enfants l'attendent même si je sais que les enfants ont beaucoup de mal à se projeter, ils vivent au jour le jour. Et c'est à nous en tant qu'adultes de les projeter dans l'année, de planifier l'année. Ils sont toujours ne demande de ce qu'on va faire après. Si on ne leur dit rien, ça va partir dans tous les sens.

Vous avez travaillé dans d'autres écoles avant celle-ci, est-ce que vous vous êtes située toujours comme cela ? Est-ce que vous pouvez me parler du contexte de l'école par rapport à cette démarche justement ?

Je pense que avant, le mot projet, je ne suis pas sûre qu'il existait, au tout début de ma vie professionnelle. J'ai commencé en 1982, je ne suis pas sûre que les dix première années, il y ait eu un projet, pas à l'école.

Effectivement, c'est arrivé avec la Loi d'orientation de 1989.

Mais j'avais déjà mon projet de classe, sans forcément l'appeler projet. Inconsciemment je me rappelle que je faisais des choses quand même, par trimestre. J'ai vite senti qu'il fallait pour les enfants qu'il fallait donner une vie de groupe qu'il fallait vivre ensemble quelque chose de commun et de l'amener jusqu'au bout et jusqu'au bout d'une réalisation concrète, ça j'y tiens.

Pour être passée dans plusieurs écoles, est-ce que vous pouvez me parler du contexte école par rapport au projet ?

Je crois que de ce côté là, c'est beaucoup du rôle de la directrice d'avoir insisté pour que l'on mette en place un projet commun, un projet d'école parce qu'on sentait en elle qu'elle avait vraiment envie qu'il y ait une unité école, quelque chose de vraiment collectif.

C'est pas anodin qu'à la fin de sa dernière année elle nous fasse faire un spectacle comme celui-là, je pense qu'elle a réussi à nous amener jusque là : un projet un peu fou, petit à petit.

On avait déjà commencé au niveau du cycle 3, il y avait déjà des prémices, je pense que ça vient beaucoup d'elle même concrètement, c'est elle qui nous dit « je veux votre projet sur mon bureau à la rentrée »... Donc, il fallait qu'on se démène pour qu'il y ait quelque chose.

Pouvez-vous me parler de votre travail en association avec des collègues sur le projet ?

À part les échanges, les projets que je pourrais avoir c'est avec ma collègue de même niveau. On a des projets de sortie scolaire. Cette année on n'en fait pas mais j'ai tenu quand même à ce qu'il y ait trois sorties dans l'année. C'est en lien avec l'histoire, je suis assez férue d'histoire. On a fait trois sorties par rapport aux moments historiques que j'ai travaillé avec eux. On ne mélange pas les classes. C'est déjà très lourd.

Le projet que vous avez avec la sixième, comment expliquez-vous que ce soit avec le collège et pas une classe de primaire ?

Je peux parler d'une expérience de trois ou quatre ans avec des CE1, pendant une année, j'avais essayé et bien, finalement, je n'y ai pas trouvé mon compte. Est-ce que c'est dû au trop grand écart de raisonnement des enfants entre CE1 et CM1, je ne sais pas. Là, ça a été un « échec ». Je ne sais même plus quel projet c'était, ça ne m'a pas marqué. C'était un échange d'art plastique mais ça n'a pas fonctionné. Alors, ça vient peut-être de l'institutrice qui ne s'est pas autant investie que moi dans ce projet. Donc c'est vrai que ça élève un point où il faut que l'on soit toutes partie prenante et toutes volontaires pour dynamiser les groupes et pour travailler autant. Je pense que ça ne s'est pas produit comme je l'attendais et je n'ai pas renouvelé l'expérience d'ailleurs.

Par contre, il y a un projet que j'aimerais faire avec les CP. C'est un projet de lecture, j'aimerais beaucoup que les CM1 aillent lire de s contes au CP et voir ce que l'on peut faire dans l'autre sens aussi ou en commun, je ne sais pas, illustrer, créer une histoire, sur l'année...

Avec les sixièmes, on s'est dit aussi qu'il faut accepter de prendre du recul pour mieux redémarrer. On s'essouffle un peu, c'est pas qu'on ne veut pas mais on veut faire un break. Il y a besoin de se renouveler, il faut savoir se ressourcer. Donc, pourquoi pas avec les CP l'année prochaine.

Pour terminer, on vous sent force de proposition sur les projets, est-ce que vous sentez que vous avez de l'influence sur les autres classes par votre pratique ?

Je ne pense pas parce que ça fait trois ans que je fais ça avec les sixième... Non, il faut vraiment trouver la personne avec laquelle vous voulez travailler. Et ça, c'est une question de

personnalité. Peut-être qu'il y en a qui aimerait et qui n'osent pas. Peut-être que ça donne envie à d'autres mais c'est aussi un sacré investissement et peut-être que d'autres n'osent pas.

Concrètement, par rapport à un projet de deux classes, je sais que les CM2 font un spectacle musical avec les sixième, pris en charge par le professeur de musique de sixième et CM2. Je crois que c'est personnel à chacun et c'est chacun qui le sent : s'il veut s'investir comme cela.

Une histoire de personnes...?

Oui, moi je crois, beaucoup plus au départ, la volonté de faire quelque chose, de se démener pour trouver des idées et les concrétiser.

Selon vous, vous l'avez bien dit, le projet doit avoir une finalité concrète ...

Oui

Et cela reste disciplinaire ou interdisciplinaire ?

C'est jamais limité à une matière, jamais, jamais. Par exemple quand on travaille un fabliau du Moyen-Âge, il a fallu travailler la littérature, l'écriture, le vocabulaire, l'expression, l'historique du Moyen-Âge, les mots de l'époque, la morale dans les fabliaux, dans la mise en scène on a travaillé le costume, la mise en place de l'espace sur la scène, l'écoute de l'autre...

Non, il n'y a pas qu'une discipline, c'est pas possible et justement, c'est ça qui est moteur. Par exemple, dans mon projet sur l'eau, j'avais travaillé le vocabulaire, les expressions sur l'eau, la lecture, les poésies, l'historique de l'eau dans la ville de Bordeaux, en géographie, on avait travaillé la lecture de paysage, en mathématiques et éducation civique, on avait lié le pont, les capacités, les mesures et bien sûr les arts visuels. Donc, non, il ne faut pas se cloisonner à une seule discipline. Au contraire, il faut l'ouvrir et c'est là qu'on a le plus d'idées.

Annexe 54 - Entretien avec V2

Date de l'entretien : 25/05/2012

Est-ce que vous pouvez m'expliquer, pour vous, la différence entre projet de classe, projet d'école et pédagogie du projet ?

Moi, je fais mon projet de classe intensément et continu tout au long de l'année et je me raccroche au projet d'école que je suppose au-dessus. Du projet d'école, je pars sur un projet de classe. En petite section, j'essaie de courir après le projet d'école, j'essaie de m'adapter en fonction de l'âge de mes petits élèves et de ce que je peux leur proposer puisque je suis obligée, tous les ans, de faire en fonction du groupe. Je peux partir avec des idées préconçues, ça ne fonctionne jamais. Le projet d'école, on en a une très très vague idée et on voit au comportement de la hiérarchie comment ça fonctionne. Le projet de classe, je le vis, pour le coup, les pieds sur terre. Le projet d'école est peut-être un peu abstrait.

Est-ce que tu peux m'expliquer comment le projet d'école s'élabore justement ?

Le projet d'école, je ne vais pas pouvoir t'en parler spécialement. Le projet d'école, j'imagine, est quand même assez perçu par l'ensemble des collègues du primaire. J'ai l'impression que c'est davantage vécu en primaire qu'en maternelle. On essaie, pour l'année prochaine, de s'ouvrir beaucoup plus sur les autres classes. Donc, on a déjà cette structure de maternelle qui fonctionne comme un petit cocon et on crée beaucoup de choses de nous-même.

Alors, tant mieux si ça va dans le projet d'école mais on ne part pas toujours du projet d'école parce que ce sont pour moi des choses qui me paraissent assez abstraites.

Quand vous dites « l'année prochaine, on essaie de s'ouvrir un peu plus », est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ?

C'est très concret. On a des élèves de petite section qui sont dans deux classes différentes, de moyenne section qui sont dans deux classes différentes parce qu'on a des doubles niveaux, et on se rend compte qu'il vaudrait mieux créer un groupe petite section et un groupe moyenne section, avoir des ateliers qui tournent pour que les enfants se sentent dans un groupe et non pas dans une classe. Donc, on aimerait le vivre en maternelle, on est moins fermé sur notre classe, notre thème... On va essayer de s'ouvrir un peu plus sur les autres. Cela veut dire, j'imagine, que ça va remonter de la moyenne section à la grande section et peut-être, pour nous, se raccrocher à tout ce qui se vit en primaire.

J'ai l'impression que même si on a une directrice qui fait quand même le lien, on a un fonctionnement propre de par les locaux aussi, et notre tempérament. Le projet d'école, moi, ne me parle pas tant que ça. En même temps, si je suis là depuis 17 ou 18 ans, c'est que le projet me correspond, si je ne m'y sentais pas bien, je serais partie. Mais je me sens plus dans le projet de classe que dans le projet d'école. C'est déjà très compliqué avec les petits de se raccrocher à des choses, alors souvent on a des thèmes qui nous arrivent... qui sont parlant pour des enfants d'un certain âge mais pour les tout-petits... le thème « qu'ai-je à donner ? »... mais c'est le projet de toute l'école qui correspond aux grandes lignes du développement de la personnalité ... il y a plein de belles choses ... mais, nous on le fait à notre mesure... J'ai l'impression qu'on a presque créé un mini projet d'école mais de maternelle.

À force de vivre des choses depuis des années qui sont capitales, j'ai vraiment l'impression, même s'il n'est pas écrit, qu'on est en train de créer notre propre projet d'école mais maternelle, qui sera sûrement plus accès sur cette tranche d'âge, il me semble.

Le projet d'école maternelle serait donc un projet entre les classes de maternelle ?

Oui...Là, on va avoir beaucoup de changement. Il va y avoir deux changements d'enseignantes de maternelle sur quatre, donc c'est peut-être l'occasion de se dire « voilà, il y a un brassage d'identités, d'expériences, peut-être qu'il y a quelque chose à créer maintenant plus précisément »...

Et cette idée, elle vient d'où ?

Non (rire gêné)... On n'a pas dit : « on va créer un projet d'école maternelle... », c'est que je vois bien qu'avec tout ce qu'on peut être amené à vivre et à proposer aux parents, surtout en début d'année, avec les familles... alors c'est mis en toutes petites lignes sur le projet d'école mais pour nous c'est important, c'est quelque chose de lourd à gérer surtout en début d'année, donc pour nous, ce serait peut-être quelque chose à écrire entre nous, avec les nouvelles venues. Et pas de vivre sur quelque chose qui s'est toujours fait... On pourrait se dire, voilà, ça s'est toujours fait, on l'adapte, tout est en train de bouger, maintenant on met des mots dessus. Mais c'est à discuter avec les autres personnes. Le projet d'école tel qu'on nous l'a présenté, il est très original dans sa façon d'être présenté mais ça correspond à la directrice et à l'équipe. Chacune a lu, a rajouté, c'est vraiment un travail intéressant mais c'était une mise en mots de choses qui se vivent depuis des années, qui sont vécues mais pas forcément écrites. Et là, de le voir écrit, ça nous bouscule aussi c'est-à-dire que peut-être que ça vaut le coup de voir les richesses que l'on a. J'ai l'impression que le passage à l'écrit peut aussi nous aider à dire : « voilà, voilà, ce que l'on est » alors que parfois on reste sur du vécu et des mauvaises impressions... là, au moins on sait : ça on l'a, ça on sait faire.

Ça a permis d'évaluer, vous voulez dire, une pratique...

Je pense, je pense. Après, il y a des mots qui ne me parlent pas forcément. Je suis tellement terre-à-terre, moi avec mes petits, que... Je suis tellement dans le quotidien, le spontané, donc on construit sans cesse et on voit bien qu'il y a une base commune au départ. Surtout, en petite section, on voit bien la mouvance, donc ce serait intéressant que ce soit plus matérialisé. Là, ça tient du projet d'école mais d'école alors qu'en maternelle il faudrait des choses beaucoup plus détaillées et qui seraient précieuses même pour les parents d'élèves quand ils inscrivent leurs enfants.

Le projet d'école me paraît abstrait dans les termes, après, quand on va chercher les actions, c'est vraiment concret. Moi j'ai l'impression qu'on a une direction, comme si on était dans un ruisseau, on sait où l'on va, avec qui on va, on est porté par ce projet d'école mais nous, au milieu, il faut qu'on nage, voilà, on nage avec notre façon de faire, avec notre projet de classe... mais on est porté par le projet, par ce courant depuis le départ. Donc, on est avec mais on s'y raccroche rarement. Il nous correspond quand même, c'est pour cela qu'il y a des enseignantes qui sont là depuis des années. J'ai plus l'impression qu'il nous correspond et donc qu'on n'a presque plus besoin de s'en soucier. On s'en soucie quand on le relit, mais on le vit.

Pouvez-vous m'expliquer d'où viennent vos initiatives de projets de classe ?

Quand j'étais débutante en petite section, j'avais eu la bonne idée de préparer mes deux semaines ou quinze premiers jours de classe en me disant : « j'ai tout...j'ai telle notion en graphisme... ». Mais ça ne correspondait pas du tout au tempérament des enfants, voilà. J'avais travaillé pour rien. Maintenant, je sais exactement ce que je dois travailler au niveau des objectifs, en fonction du groupe, je vais l'adapter. Certaines années, si je pars d'albums qui parlent d'animaux et que je vois que les enfants accrochent tout de suite, je pars là-dessus... Je fais comme ça sans cesse en sachant qu'en tout début d'année, j'ai une grande orientation, un thème très vaste qui couvre l'année et différent chaque année pour ne pas tomber dans la routine. L'année dernière, c'était les émotions et cette année on est parti dans l'espace. Donc ce sont des ouvertures qui me permettent à chaque fois de couvrir énormément de choses, de creuser et de simplifier pour aller à l'essentiel. Entre temps se greffent toutes les fêtes qui donnent la construction du temps, etc... donc sur l'année, c'est très complexe en fait parce qu'on a une idée avec les enfants qu'on a pu observer déjà au mois de juin (matinées d'accueil des parents). Quand je vois qu'il va y avoir une majorité de garçons, il y a des petits thèmes qui me paraîtront plus judicieux d'aborder. Donc, en début d'année, je tente des petites choses et si je vois que ça part sur tel et tel thème, le projet de classe portera sur ce thème. Donc je les observe beaucoup au mois de juin, ce qui me permet moi, de cogiter pour le mois de septembre. Il y a des années où d'emblée, j'ai vu que ça allait être sportif et on est parti sur le corps. Les objectifs sont toujours les mêmes sur l'année, par contre, comment je vais l'aborder avec eux, à chaque fois, c'est différent. Je pars du groupe. Là, ils sont tellement attirés par les planètes, les constellations, alors on est parti sur la petite ourse, la grande ourse.

Vous dites que ce qui est à l'origine de vos initiatives, c'est le vécu avec votre groupe, comment imaginez-vous alors le travail avec d'autres classes ?

Ce serait sûrement autour d'un thème suffisamment vaste pour que chaque enseignante s'y retrouve. Imposer à une enseignante un thème, à mon avis, ça part au fiasco d'emblée. Il faut le vivre. Si on me dit : « l'année prochaine, c'est le cirque », je n'ai pas envie de refaire le cirque, il faut que ce soit nouveau à chaque fois. Il faut qu'il y ait suffisamment de pistes et de portes ouvertes pour que chaque enseignante soit bien et qu'elle peut proposer... Donc, déjà, un thème bien large. On a commencé à en parler avec Johanna. Là, je suis partie dans l'espace alors est-ce qu'on ne pourrait pas partir dans le temps : « il était une fois... » ou alors « jour/nuit ». Donc, on peut partir d'une chose très vaste : le temps, et chacune s'y retrouve, voilà. Ça nous permettrait peut-être de partir en petit groupe et peut-être de créer des choses en commun par rapport au thème. Maintenant tout est à inventer mais je pense qu'il faut partir de quelque chose de très vaste et qui suscite la curiosité chez les enseignantes.

Est-ce que vous pouvez me parler de l'association avec vos collègues ?

Tout est à créer. Il faut que ça parte d'une volonté. Alors, il peut y avoir une impulsion. Il faut qu'il y ait aussi une envie des autres. Jusqu'à présent, il y a eu beaucoup de roulement aussi, il y a eu des mi-temps, des congés maternité... C'est compliqué de s'investir dans une équipe quand on est peu là. Il y a des personnes qui sont là depuis très longtemps et qui ont un tempérament à faire beaucoup de choses et à les faire de façon tellement magnifique que c'est compliqué de travailler avec, voilà. Donc, il faut arriver à être humble, se donner des objectifs qui nous ressemblent qui soient réalisables avec nos personnalités, nos vies et avec les groupes d'enfants que l'on a. Mais l'impulsion, normalement, l'année prochaine avec ce changement d'équipe, je pense que c'est le moment de ce changement. C'est dommage de ne pas échanger sur nos pratiques. Une collègue va partir à la retraite sans que l'on sache ce qu'elle faisait dans sa classe, c'est une perte de « patrimoine scolaire », elle est très exigeante sur beaucoup de choses mais après c'est dommage de ne pas partager toute la richesse qu'elle a. Alors, peut-être qu'on peut partir avec une équipe nouvelle sur de nouvelles bases et des choses toutes simples comme déjà communiquer entre nous, arriver à nous faire confiance, s'ouvrir et puis à tenter les choses.

On est arrivé à faire des choses ensemble chaque année : un spectacle, des choses lourdes mais on est toujours arrivé à faire autour d'un thème global mais chacune avec sa classe. Est-ce qu'on va pouvoir l'année prochaine arriver à mélanger quelques élèves des classes de l'une, de l'autre, ce serait l'apothéose.

Vous voulez dire que vous aimeriez travailler avec d'autres enseignants dès la conception des projets ?

Oui

Vous n'avez pas toujours enseigné en maternelle, ni dans cette école, est-ce que vous sentez des contextes différents qui pourraient influencer le travail en équipe ?

Ne serait-ce que dans cette même école, quand j'avais les CE2 pendant 5-6 ans, on avait X comme chef d'établissement. Elle nous distribuait des documents, il n'y avait pas de concertations à proprement parler, c'était des informations mais pas de réflexions pédagogiques. C'était beaucoup de liberté, beaucoup de bonheur mais pas de projet, c'était chacune dans son fonctionnement. Avec l'arrivée de la nouvelle directrice, moi j'ai découvert l'équipe et quelqu'un qui va nous chercher, qui nous propose des choses et qui fait le lien, qui met en commun... Il y a une grande différence d'avoir une directrice avec ses enseignantes et avec ses élèves. C'était net. Une directrice qui coordonne, qui sollicite et qui nous porte. On est prêt à tout quand on sait que quelqu'un nous suit. Le spectacle de maternelle a eu lieu parce que notre directrice nous a aidées dans toutes nos démarches parce qu'on a fait beaucoup de choses annexes : l'organisation de la salle, la mairie, le discours... nous, on est tellement dans notre stress de classe et on arrive et la directrice est là pour présenter le spectacle avec tout ce qu'il faut. Elle gère. Elle nous accompagne dans nos projets, elle nous soutient. Elle impulse, elle trouve un thème très large qui convienne à toutes les classes. On peut toutes s'y raccrocher plus ou moins et puis en avant. Je pense que la directrice est une impulsion. Après c'est vrai que nous, maternelle, on a eu des réunions mais ça a été malheureusement pour gérer les questions de fonctionnement et très peu en pédagogie. Tout ce qui va être recherche est rarissime car on est toujours dans l'urgence.

Pour ce qui est du travail en équipe, j'attends beaucoup de ce qui va pouvoir être créé l'année prochaine. Il faut pas être trop gourmand pour ne pas être déçu. On peut mettre par écrit un projet école maternelle et travailler davantage en équipe maternelle et avoir de vraies réunions pédagogiques.

Et cela tiendra à quoi, d'après vous ?

À la direction ! Je pense parce qu'entre nous même si nous sommes quatre à vouloir travailler il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit là pour donner le rythme pour peut-être nous solliciter plus loin. On retombe très vite sur le terre-à-terre. Il faut quelqu'un pour nous tirer. C'est un nouveau poste. On devrait arriver à rentrer dans le XXIème siècle, j'espère, j'ai beaucoup d'attente, c'est sûr. Pour autant, je ne vais pas m'investir à 300 %, je suis enseignante... je ne veux pas porter quelque chose spécialement, j'ai autre chose à vivre à côté. Créer des ateliers avec des petits groupes d'enfants et créer un enrichissement pour chaque enfant et nous, oui. Maintenant, j'ai pas envie d'être une directrice de maternelle, ça ne m'intéresse pas du tout. Le fait d'avoir un tempérament qui dit oui souvent, influençable...

Influénçable ou influénçante ?

Non, influençable, je tombe très vite très bas. Je ne suis pas assez solide. Je suis un petit peu celle qui motive, qui rigole souvent. Je suis un peu l'adulte, je rapporte les questions des uns et des autres, c'est enrichissant mais ça ne va pas plus loin. Je n'ai pas envie de porter quelque chose de trop lourd.

Vous avez du charisme...

Oui parce que c'était une question de survie, c'était ça ou je partais. Soit quelque chose changeait ici en termes de gestion, soit je partais et je n'avais pas envie d'être lâche.

Aujourd'hui, c'est facile. Je veux bien m'investir et j'ai plein d'idées mais les porter, non.

Justement au niveau des idées, est-ce que vous sentez que cela déteint sur d'autres classes ... ?

Le retour que j'ai pu avoir c'est celui de collègues dont j'ai eu les enfants en classe. L'une m'a dit : « dans ta réunion t'a dit ça, c'est super, moi mes réunions, je ne vais pas les vivre de la même façon »... Je ne sais pas ce qui lui a plu exactement dans ma réunion mais... Moi, je prends des idées à droite, à gauche sans cesse, sur internet.

Et dans l'école ?

Dans l'école... mais on se voit si peu. On se voit et on parle beaucoup mais finalement on ne sait pas ce que font les autres, je trouve un peu râlant. On apprend des choses parce qu'on mange ensemble sinon il y a des choses qu'on ne saurait jamais.

Alors c'est une grande équipe aussi.

Beaucoup de choses se font entre deux portes, au dernier moment. Moi, j'ai besoin de me projeter alors j'ai du mal avec tout au dernier moment.

J'aimerais qu'on ait un rythme régulier de réunions et décidé à l'avance. Nos réunions de maternelle, on se les fait presque entre nous, sans la directrice, pendant qu'elle fait les réunions en primaire.

Sous votre animation ?

Oui

Je pense que la directrice n'est pas responsable de cela mais on avait des personnalités si différentes entre nous en maternelle... Une nouvelle enseignante est arrivée, elle m'a ouvert les yeux. Elle m'a dit qu'elle ne comprenait pas comment nous fonctionnions. On fonctionne tellement dans l'oralité et dans la dernière minute... Elle nous a questionné... ça a été enrichissant parce qu'on est dans notre petite routine...

Avec des enseignantes nouvelles, du sang neuf, je me dis qu'on est dans une impulsion et qu'il faut foncer. On a tellement de liberté dans cette école, la directrice nous fait confiance totalement. C'est pas toujours comme cela dans toutes les écoles... Il y a des choses à faire, simples la première année mais... Je m'en suis rendu compte quand j'ai été obligée de me justifier devant le chef d'établissement, il a fallu que je dise à quoi servait la maternelle et j'ai dit ce que l'on faisait en maternelle.

Vous avez fait un projet « maternelle », donc ?

Oui, une ébauche, en disant voilà ce qu'on est, voilà ce qu'on fait, voilà ce qu'on fait avec les parents, l'accueil qu'on propose aux tout-petits,... je me suis vu en train de défendre ça...

Il a fallu que je justifie que je dise que ce n'est pas une garderie...

La volonté de faire des choses, elle y est. Après, il y a les affinités des unes et des autres mais c'est pas un souci. Mais je pense que pour arriver à travailler ensemble, il y a des ingrédients qui sont là. Il faut pas relâcher...

On a des locaux, un cadre formidable, des familles qui suivent leurs enfants, c'est du pain béni. Donc, je pense qu'il va y avoir du nouveau...

En tous les cas, vous avez une attente forte par rapport à cela...

Oui, parce qu'on est toutes avec nos tempéraments et avec les contraintes du lieu. C'est un contexte.

Annexe 55 - Entretien avec V3

Date de l'entretien : 14/05/2012

Pouvez-vous me parler du projet dans votre pratique ?

Dans ma pratique, je n'ai malheureusement encore que peu d'expérience en primaire, donc je n'ai pas encore mis en place de projet. Je ne peux pas témoigner de ce que je vis en primaire, par contre, en maternelle, il m'est arrivé de mettre en place des projets dans ma classe et ça a apporté beaucoup de motivation.

Concrètement, en maternelle il m'est arrivé de faire une soupe, c'était en hiver et en grande section. Ça nous a permis de lire une recette. J'ai pas mené le projet jusqu'à faire venir les parents, on a dégusté avant le déjeuner. On a décodé la recette, travaillé sur les légumes. Il y a eu une partie motricité fine, vocabulaire. J'ai trouvé effectivement un intérêt chez les enfants parce qu'on a parlé longtemps avant, on a expliqué, fait des panneaux, ça les a stimulé...

À votre avis, quelles sont les différences entre projet d'école et projet de classe ?

Alors un projet de classe est un projet pour la classe alors qu'un projet d'école va fédérer l'école autour d'un projet commun et c'est ce qu'on vit en ce moment avec ce projet d'opéra de la lune et ce que je trouve assez formidable c'est que, du coup, on décroisonne tout et, moi je ne le vis pas personnellement parce que ça a lieu malheureusement un jour où je ne suis pas là : le lundi mais... du coup on mélange les âges et on fait en fonction des affinités. Je l'ai vécu quand même une fois ou deux parce qu'il y avait des moments sur les temps scolaires et j'ai trouvé par contre le côté négatif, c'était beaucoup d'agitation finalement... Il y a des questions d'organisation qui amènent à réfléchir sur les modalités : comment éviter qu'il y ait une perte de temps, voilà.

Il y a ce côté pratique et je pense que pour l'enseignant un projet de classe et un projet d'école nécessite beaucoup plus de travail que pour un enseignant qui suivrait une méthode en suivant un manuel. ça demande un énorme investissement pour que le projet porte ses fruits.

Moi je regrette de ne pas avoir assez de temps et d'investissement dans la classe pour ne pas mener à bien ces projets qui sont fédérateurs dans une classe, qui motivent, qui décentrent l'enseignant dans son rôle de chef qui sait tout. Finalement, c'est ce qui me plaît et c'est ce que j'aimerais. Je pense que c'est important pour une classe.

Comment avez-vous vécu dans votre pratique les différences entre projet de classe et projet d'école ?

L'idéal serait que le projet de classe soit en lien avec le projet d'école. Je pense que sinon ça fait un peu superficiel de parachuter quelque chose.

Pouvez-vous m'expliquer comment le projet d'école s'élabore dans les écoles ?

Là, par exemple, c'est un projet de la directrice. C'est vrai que , pour être très honnête, il y a certaines maîtresses qui, j'ai l'impression, ont trouvé que c'était le projet de la directrice qui était « plaqué » dans l'école, et, du coup, elles ne se sont pas senties partie prenante, au début notamment, un petit peu « prises en otages » par ce projet qui ne venait pas d'elles. Peut-être que la directrice aurait dû amener le projet pour que ce ne soit pas son projet à elle mais celui de toutes les enseignantes. C'est pas facile en même temps, je reconnais qu'il faut bien qu'il y ait un chef qui tranche à un moment.

Pour votre projet c'école, les idées sont venues comment ?

En fait, la directrice nous en a parlé l'année dernière, donc avant l'été, on sentait qu'elle était très motivée, c'est sa dernière année avant la retraite... Elle a su tout de même motiver les troupes. Elle devait y penser depuis longtemps et cette motivation elle a su la transmettre sauf à certaines maîtresses qui ont trouvé... ce que voulait la directrice, c'est un peu bousculer les habitudes et c'est sans doute ce qui a gêné certaines maîtresses qui sont un peu individualistes. C'est un peu la facilité d'être dans sa classe.

Quelque part, je pense qu'elle a eu raison de nous bousculer et certaines maîtresses se sont ensuite ralliées au projet et ont été partie prenante. Je pense que pour une directrice c'est sans doute difficile de rallier tout le monde.

On arrive au terme du projet, trouvez-vous que cela n'a pas fait complètement le consensus ?

Si quand même parce qu'il n'y a peut-être que deux maîtresses qui sont restées éloignées, c'est une minorité.

Dans la classe, de quelle façon travaillez-vous le projet d'école ?

Ce n'est pas sur les jours où je fais la classe, donc il faut être très honnête, je n'arrive pas à le vivre. Je le vis personnellement en donnant des petits coups de main parce que dans l'école, j'ai un peu la réputation de savoir dessiner et d'aimer l'art plastique. Mais peut-être que je fais partie des maîtresses qui n'ont pas été assez motivées. Ça dépend sans doute du caractère de la maîtresse, je suis peut-être un peu individualiste et le fait en plus que ce n'est pas sur mon temps, ça a fait les choses. Alors, j'en parle un peu aux enfants mais je sens que je ne le vis pas assez bien.

Quand vous me parlez de projets comme celui que vous avez vécu en maternelle, d'où venaient les initiatives ?

Au départ, c'était pour motiver les enfants. J'allais aussi être inspectée, ça m'a motivé. J'en ai aussi mené d'autres en maternelle. J'ai le souvenir d'un travail sur un conte : « Hansel et Gretel » et on avait construit la maison en pain d'épices, il s'agissait de rentrer dans l'histoire et de rendre les choses concrètes. Autour des « trois petits cochons », en technologie, on avait construit la maison. On avait travaillé le vocabulaire, l'art plastique... en plus, ça favorisait les échanges parce qu'on avait fait des petits groupes, c'était intéressant à ce niveau là aussi pour la coopération entre enfants...

Vous dites « on », pourquoi ?

Parce qu'un projet, on est ensemble pour le construire. C'est vrai que c'est moi qui imposait mais on essayait de trouver des solutions pour que ce soit réalisable mais j'avais en tête ce que je voulais. C'était ma pratique personnelle de classe et les enfants, ce n'était pas en lien avec d'autres maîtresses.

Avez-vous travaillé en lien avec d'autres maîtresses justement ?

L'année dernière, le projet de lectures au jardin ont un peu périclité mais là, j'étais partie prenante parce qu'on avait discuté ensemble. En primaire, c'est peut-être plus difficile de mener à bien parce qu'on est un peu stressé par le programme à terminer, on est dans nos manuels, on est un peu dans des rails. Je pense qu'en maternelle j'avais beaucoup plus d'expérience du projet avec mes collègues, notamment au moment des fêtes : kermesses, Noël, Carnaval...

Et, dans ces moments là, comment cela s'élaborait avec vos collègues pouvez-vous m'en parler ?

On se voyait quelques semaines avant, quelques mois avant. On se voyait aussi pendant les récréations, pendant des temps plus informels. En maternelle, c'était peut-être plus facile parce qu'il y avait plus d'opportunités et l'emploi du temps est plus souple.

Dans votre pratique, qu'est-ce qui pourrait motiver des projets avec d'autres maîtresses, dans l'idéal ?

Il faudrait déjà que je m'entende avec la personne, qu'on ait des affinités, qu'on ait les mêmes principes pédagogiques, qu'on ait les mêmes idées, et que ça apporte quelque chose à la classe. Les correspondances de classe par exemple m'intéresseraient si on m'en proposait une par exemple... Mais avec une classe d'une autre école, voire d'un autre pays... J'ai regardé un peu la pédagogie Freinet, c'est vrai qu'il y a plein de choses... il y a surtout une relation personnelle avec l'enfant : chaque enfant peut être en relation avec un autre enfant, c'est stimulant pour l'enfant.

Donc, si je reprends vos propos, ce serait d'abord avoir des affinités avec l'enseignante et la même vision de la pédagogie et ensuite avoir un sujet porteur pour les enfants ...

... qui suscite la motivation et qui sorte un peu les enfants du carcans scolaire un peu monotone. Après, il faut avoir l'idée... peut-être que dans notre formation on est peut-être formé à un enseignement assez traditionnel...

Pouvez-vous me donner deux caractéristiques de cette personne que vous décrivez et avec laquelle vous pourriez travailler en projet ?

Pas forcément de mon âge. Je ne prends pas facilement des initiatives, il faudrait que cette personne soit avec moi un peu dirigiste, déjà qu'elle suscite l'envie... Je pense qu'au départ, je n'aurai pas l'idée d'aller moi-même contacter une école pour la correspondance...

Avez-vous déjà rencontré cette personne dans votre vie professionnelle ?

Une enseignante de l'école. On partage peu mais le peu que l'on partage me montre qu'on est sur la même longueur d'ondes. Je suis admirative de sa façon de faire et c'est une personne avec qui j'aimerais travailler.

Avec une autre enseignante de maternelle aussi, qui ne travaille pas du tout de la même façon mais je pense que les deux systèmes ont du bon, je trouve mon compte entre les deux, je suis influencée par les deux.

L'année dernière, je me suis dit que dans cette nouvelle classe, il fallait que j'assure le minimum : le programme, donc je n'avais pas donné suite à l'enseignante de maternelle qui voulait qu'on travaille ensemble. Ça bousculait mes petites habitudes, c'est peut-être pour cela et elle ne m'a pas relancée... Il faut que les deux soient parties prenantes mais à la base, il y avait la complicité qu'on a eue, un partage d'expériences en maternelle et je l'admirais.

Avez-vous pu observer dans votre pratique que vous apportiez des choses à vos collègues ?

Je pense que le côté écoute de l'enfant, l'art plastique. Aller chercher l'enfant où il est et le faire progresser en confiance. Il y a cette histoire de sens aussi qui est essentielle.

Dans une autre école, on avait fait la fête des maths, c'était très bien pour les enfants et leur famille. C'était une idée de la directrice. Je crois qu'il faut aller chercher les enseignantes dans leur classe.

Avez-vous vécu ces deux projets d'écoles : la fête des maths et l'opéra de la lune de la même façon, au niveau de l'équipe ?

L'équipe était forcément beaucoup plus investie pour la fête des maths parce que j'étais vraiment partie prenante, c'était même moi qui étais censée organiser le stand de jeu, les règles, etc... oui, j'étais plus investie.

Pensez-vous que c'était une raison de planning ?

Peut-être que le projet en lui-même m'intéressait davantage.

Qu'est-ce qui vous plaisait davantage ?

La directrice avait fait venir B. Gueritt-Hess.

Annexe 56 - Entretien avec V4

Date de l'entretien : 22/05/2012

Quel est votre parcours professionnel ?

J'ai commencé par des remplacements après une licence de maths puis j'ai passé mon CAP pour devenir instit.

Pouvez-vous me parler de l'évolution de votre pratique du projet ?

Au début de ma carrière on faisait tout par projets, c'est-à-dire qu'on avait un projet sur l'année que l'on découpait par périodes. On travaillait assez individuellement quand même il faut le dire, il n'y avait pas trop de travail d'équipe mais en fait c'était un projet pour l'école que l'on travaillait chacune à notre façon et ça se voyait à la kermesse. Une année, on a travaillé sur les saisons, une autre sur les moyens de locomotion. On avait tout bâti autour de ce projet-là. Par exemple, sur les moyens de locomotion, on avait travaillé l'histoire à travers les moyens de locomotion, de transport en partant de la création de la roue jusqu'aux fusées, les maths pareils : la vitesse. Toutes les matières étaient branchées sur ce thème là.

Tandis que maintenant, on travaille en équipe, ce qui est beaucoup plus facile parce qu'on se porte les unes, les autres. Cette année, sur le thème qu'on a choisi, on a chacune fait ce qu'on aime le plus. Et c'est beaucoup plus facile, c'est plus aidant. C'est bien de travailler tout seul dans son coin mais ça veut dire que c'est soi-même qui cherche toutes les idées, tous les moyens dans toutes les matières. Alors qu'en travaillant en groupe, il y en a qui sont plus littéraires et qui conseillent de travailler telle ou telle chose, il y en a d'autres plus compétentes en mathématiques. Du coup, c'est plus facile et cette année, c'était génial, fatigant. On arrive toutes en fin d'année un peu fatiguées mais c'était génial dans ce sens qu'on a quand même tout décroisé du CP au CM2. On avait des classes très hétéroclites parce qu'on avait au début d'année des petits CP qui ne savaient même pas lire, et puis des grands de CM2. Ça a créé une ambiance dans l'école qui était particulière et on voyait dans la cour des grands qui respectaient plus les petits et inversement des petits qui avaient moins peur des plus grands.

On peut dire que cette année, il y avait moins de conflits.

C'est vrai que porter des projets, ça apporte. Dans les écoles où je suis passée, même si on ne travaillait pas en équipe, le travail en équipe est arrivé beaucoup plus tard dans ma carrière. Il y a 20 ans qu'on travaille en équipe environ. Avant on ne travaillait pas en équipe mais les projets créaient une certaine unité dans l'école, je trouve parce qu'on avait quand même ce projet commun de réussir quelque chose au niveau de l'école à la fin de l'année pour une journée. Je parle de kermesse mais dans une école, on avait fait une journée de mathématiques, ça peut être autre chose. J'apprécie de travailler en projet.

Comment pourriez-vous définir projet de classe et projet d'école ?

Je pense que l'un s'imbrique dans l'autre, surtout avec un grand projet comme cette année : le conte musical. Les élèves étaient répartis dans différents groupes et ensuite il fallait réussir à créer une unité.

Un projet de classe, ça soude la classe, les élèves. Moi, les projets de classe, je n'en fais pas un dans l'année. Au début de l'année, on a travaillé sur comment élaborer un programme de kermesse parce qu'il fallait qu'on fasse les programmes, et comment est-ce qu'on occupe la feuille. C'était mon projet pour mon niveau.

Après, on a travaillé sur comment est-ce qu'on occupe la scène, ne pas être collés les uns aux autres.

C'était des projets plus ponctuels mais toujours dans le but de les aider et de les faire évoluer pour que dans le groupe ils soient ensuite plus à l'aise.

Le projet d'école est souvent imposé, ce que je regrette un peu, c'est rarement discuté.

Comment s'élabore-t-il le projet d'école concrètement ?

On nous a dit : « en fin d'année, on voudrait arriver à ça ». C'est quelque chose qui a été plus ou moins imposé. On a travaillé ensemble pour faire en sorte de mettre, chacune nos capacités en valeur, que chacune d'entre nous ne soit pas noyée par quelque chose qui la dépasse ou qu'elle n'aime pas du tout mais qu'on ait chacune une mise en valeur ou une mise en projet personnelle qui nous permette de nous épanouir dans ce projet-là. D'autant qu'il avait été plus ou moins imposé.

Certaines ont dit : « je ferais bien du théâtre », d'autres, autre chose. C'est parti comme ça et puis chacune a travaillé par rapport à son groupe. Nous, on était trois au niveau du décor et on a bâti nos décors ensemble, on a fait nos maquettes avec les enfants. On était trois partie prenante les autres suivaient.

On devait être 5 au niveau du groupe. Sur ces 5, trois se sont plus occupées de la danse. Puis pour les décors, on a discuté avec les enfants pour savoir ce qu'ils voulaient faire. Au départ, on voulait faire intervenir les parents, j'ai mis un frein à ça parce que pour moi, c'est le projet des enfants. Une fois qu'on a fait les maquettes, j'ai dit « on va faire chercher aux enfants des dessins », on les a fait dessiner par les enfants. Les parents ont fignolé mais tous les panneaux ont été faits par les enfants : des panneaux de 18m. C'était étonnant de voir des petits CP aidé par des grands en train de peindre des fonds.

C'est la première fois qu'on menait un projet sur l'année et il y a quand même un écueil et je l'ai dit, on va faire un bilan. On aurait dû pendant l'année faire des photos de nos ateliers parce que les parents vont voir les décors pendant le spectacle, ça va durer trois quarts d'heure et ils n'auront pas compris que ce sont leurs enfants qui auront tout fait. C'est dommage. On aurait dû faire un grand affichage des photos pour les parents.

Ce matin, à la répétition, c'était extraordinaire. Je suis moins stressée que certaines, j'ai trente ans de métier derrière moi, j'ai dit que nos élèves allaient prendre du plaisir et c'est

ce qui compte. L'important c'est que les enfants voient l'aboutissement de toute une année de travail, de recherche. C'est tout cet échange entre les enfants qui est important. Pour la majorité, l'ambiance a été différente cette année, les enfants se reconnaissent dans la cour.

Pouvez-vous me parler, par rapport à ce projet d'école, du travail d'équipe ?

Le projet du travail d'équipe dans ce genre de travail là, c'est que ça demande quand même une très grande disponibilité de la part des enseignants. On reste de 5 à 7 le soir, entre midi et deux pour régler autre chose, et il y en a qui sont de jeunes mamans d'élèves, et d'autres ont d'autres activités à l'extérieur. C'est pas toujours facile. Par rapport à ce projet, on a vu un peu grand. On aurait eu de l'aide, ça aurait été bien, mais ça nous a forcé à nous booster. Ça demande beaucoup de disponibilité. Celles qui étaient disponibles ont tenté de porter les autres. On a réussi à faire ça sans faire de critique. Jamais personne n'a critiqué personne et ça c'est bien. On a appris à le faire et ça allait. En début d'année, ça râlait un peu et puis après ça a été.

Expliquez-moi...

Ça râlait parce qu'on n'impose pas un gros truc comme ça. C'est la façon dont ça nous a été présenté. Je pense que le conte musical, tout le monde serait rentré dedans mais on nous a imposé le conte. En plus, le conte choisi est très poétique... C'est l'opéra de la lune. C'est l'histoire d'un petit garçon très malheureux sur terre qui rêve d'aller dans la lune... il n'y a pratiquement pas d'histoire dans l'histoire, c'est presque que de la poésie pure, les chants sont très lents, c'est très mélodieux mais il n'y a pas de rythme, c'est pas vivant. L'intervenant en chant a eu du mal à les faire chanter là-dessus.

Quand on a commencé à parler de conte musical, on a parlé de Roméo et Juliette ou West Side Story. Là, c'est vraiment très poétique... Les enfants ont eu du mal à rentrer dans l'histoire. Au final, ça va donner quelque chose de bien mais au début, ça a grincé parce que c'est quelque chose qui nous a été imposé et imposé maladroitement. On n'a pas eu le choix. Le projet était lancé sans qu'on ait pu en discuter, le conte était commandé, l'intervenant chant réservé... Les enseignantes l'ont mal vécu. Moi, j'avoue que m'occupant des décors, quel que soit le conte, je pouvais rentrer dedans.

Il y a une chose que j'ai trouvée dommage c'est que je n'ai pas pu étudier ce conte avec les élèves. Quand je leur ai lu, je leur ai fait écouter, ça n'a pas pris. Ils n'ont pas compris, ça n'a pas fait tilt en eux. Alors qu'un autre conte comme le Petit Prince fonctionne beaucoup mieux.

En dehors de ce projet d'année, pouvez-vous me parler d'autres projets d'école que vous avez vécus dans votre classe ?

Le thème de l'année était l'environnement et on avait travaillé sur les déchets. On avait fait un truc super. On avait fait toute une exposition, des tableaux, des costumes recyclés. On avait fait tout un projet sur le tri des déchets et ça avait très bien marché dans la classe. Moi, j'avais aimé ça mais c'était trop vaste l'Agenda 21. J'avais réduit dans ma classe sur le tri des déchets.

On avait travaillé une autre année sur l'arc-en-ciel des couleurs. Je trouve que ces thèmes sont trop vastes, c'est pour ça qu'il faut réduire ensuite pour l'adapter à la classe. C'est ça que j'aime.

Menez-vous les projets dans votre classe seule ?

Oui ou avec des intervenants extérieurs, ou des projets par niveau avec ma collègue parce qu'on s'aime bien, on s'entend bien et on peut travailler sur des tas de choses en classe. On a les mêmes idées en même temps et on a les mêmes valeurs. On est toutes les deux pour l'éveil de l'enfant et on le fait travailler, on ne fait pas le travail à la place de l'enfant, ce qui est souvent un défaut de l'enseignant : on a souvent tendance à vouloir amener l'enfant là où on veut tandis que nous, on le laisse un peu patauger. En plus, on arrive à trouver des idées communes. Elle est plutôt branchée littérature et art, moi je suis plus travail manuel mais on aime ce qui est beau, on va aller dans le même sens. Ça c'est important, on peut travailler ensemble, on a ce souci de toujours tirer les enfants vers le haut.

Avant cette collègue, avez-vous eu d'autres projets avec des collègues ?

Ah oui, j'ai bousculé ma collègue de CP une année. C'était une personne adorable, une très bonne maîtresse de CP mais elle ne racontait pas d'histoire à ses élèves. Je l'ai su parce que j'avais ses élèves l'année d'après. Elle trouvait ça inutile. Je lui ai demandé ce qu'elle aimait faire, elle m'a dit l'histoire. Je lui ai dit « vous allez aller faire l'histoire dans ma classe et moi, je vais venir raconter des histoires à vos élèves ». Et au bout d'un mois ou deux, j'ai dit « maintenant qu'ils savent un peu lire et écrire, on va écrire une histoire en commun et puis on va la lire, la jouer. » On a écrit un conte en CP, sous forme de dictée à l'adulte, et on l'a mis en scène en commun avec les CP et CE1 et ont l'a joué à la maison de retraite. Les élèves ont fait un petit livre. Les CE1 ont fait les illustrations et les CP ont écrit. Les CE1 ont imaginé des décors. Les mamies de la maison de retraite ont fait des costumes aux enfants. C'était génial cette année-là.

Et votre collègue était partie prenante ?

Oui absolument. Elle s'est pris au jeu quand elle a vu que les élèves marchaient bien. Ils avaient envie de lire ce que j'écrivais. Donc, ça les a poussés. A Noël, cette année-là, tous les élèves savaient lire. Pour ma collègue, quand elle venait dans ma classe faire histoire, c'était un moment où elle soufflait.

À quel niveau a-t-elle participé à l'écriture du conte ?

Elle m'a aidé à créer les scénettes, à gérer les élèves pendant les répétitions et elle a tapé l'histoire parce que je n'avais pas d'ordinateur.

Au départ, c'est vous qui en avez eu l'idée ?

Je l'ai bousculé au début et elle a adhéré. Au départ, elle a pensé que je voulais juste écrire une histoire avec ses élèves parce que c'est ce que je voulais faire. Et puis après, en arts plastiques, avec les miens, je me suis dit, pourquoi ne pas illustrer l'histoire des CP. Et puis après, je me suis dit, plutôt que de se casser la tête pour la kermesse, pourquoi ne pas monter cette histoire. Elle n'a pas dit non parce que c'est vrai que tous les ans, la kermesse posait problème parce qu'il faut trouver des idées... Elle était je pense soulagée d'avoir une idée toute faite. C'était sur l'eau, elle les a amenés à la maison de l'eau.

Ensuite, j'ai mené des projets dans ma classe comme une année, j'ai tout relié à l'alimentation. On a fait du pain, des repas entiers avec des parents. Il faut dire qu'il n'y avait pas les mêmes normes d'hygiène et de sécurité. C'était pas des projets en rapport avec l'établissement.

Pensez-vous qu'en menant ces projets vous avez donné des idées à d'autres classes ?

Je pense que souvent on remarque que les jeunes maîtresses captent ce qui se fait et un jour où l'autre, on en sort quelque chose. Je n'ai pas confiance en moi, j'ai toujours l'impression que les autres ne prennent rien de moi.

Aimez-vous prendre vos inspirations auprès de collègues en particulier ?

J'aime bien discuter. On va souvent vers les collègues avec qui on s'entend bien parce qu'on a les mêmes goûts. Celles qui m'ont souvent inspirées ce sont les enseignantes de mes enfants. On prend les idées mais ensuite il faut les faire soi. Au niveau des cadeaux de la fête des mères, on s'inspire beaucoup des collègues. On a besoin d'échanger entre nous et après ça fait son chemin.

Pour finir, vous qui avez beaucoup d'expérience, pensez-vous que le dynamisme dans une école viendrait plutôt du projet d'école ou d'interactions entre collègues, ou d'ailleurs ?

Je crois que le dynamisme vient de l'entente entre les collègues. Une inspectrice nous a dit que dans notre école il y a une âme. Ça nous a fait chaud au cœur parce que ce n'est pas évident de travailler ensemble. On fait beaucoup d'effort pour communiquer toutes, pour se parler, et ça commence à porter ses fruits. Les nouvelles qui rentrent n'ont plus qu'à se couler dans le moule, on vient leur parler les accueillir. Même si on n'a pas vraiment d'atome crochu, on arrive à se parler. On n'est pas obligé de s'aimer, on travaille ensemble. Il faut être capable de parler, de discuter de ses élèves. Avec l'âge, je me suis rendu compte qu'il faut amadouer certaines personnes pour pouvoir travailler ensemble.

Le travail qu'on a fait cette année, il y a 5 ans, ça aurait capoté car on n'aurait pas été capable de travailler ensemble. Et en plus on a eu l'idée lumineuse de dire que chacune prenait sa partie, que chacune ait pu choisir ce qu'elle aimait.

La directrice nous a imposé ce projet au départ et ce que je regrette c'est qu'après on ne l'a plus vue. Elle était au chant parce qu'elle adore chanter mais moi je ne l'ai jamais vu une fois dans mon atelier. Une fois, j'ai fait sécher les décors dans le couloir et quand elle l'a vu, elle a trouvé ça.

Il faut penser à faire le bilan du projet après le spectacle, pas pour critiquer.

Annexe 57 - Entretien avec V5

Date de l'entretien : 22/05/2012

Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?

J'ai commencé en faisant des suppléances dans l'enseignement laïc, puis j'ai passé le CAP d'instituteur et passé le concours d'Ecole Normale en interne. Pour suivre mon mari, j'ai démissionné et suis rentrée dans le privé en suppléance dans l'enseignement spécialisé. J'ai été tout de suite titularisée sur mon poste. Je suis restée 9 ans en IMP, j'ai fait 6 ans de direction d'école : d'un IMP puis d'une école. J'ai réintégré un poste d'enseignante et je suis dans cette école actuelle depuis 16 ans. J'ai suivi la formation de formateurs aussi.

Pouvez-vous m'expliquer comment s'élabore un projet d'école ?

L'élaboration du projet d'école est pour nous satellite, il y a la communauté, l'école, les parents. Avec tout cela, on doit avoir la ligne de conduite de la communauté, la ligne de conduite de l'école insérée dans celle de la communauté et les parents, pour arriver à se rencontrer et à bâtir le projet d'école, à savoir que c'est jamais établi et que ce projet évolue. Il y a une base et on s'appuie dessus en y réfléchissant régulièrement. Dans le privé, on n'est pas école toute seule, on dépend de la communauté religieuse qui a bâti le projet d'éducation. C'est plus compliqué qu'une école qui est rattachée à la Direction Diocésaine.

Pensez-vous qu'il y a des différences entre projet d'école et projet de classe, pouvez-vous m'en parler ?

Je dirais oui et non. Tout le monde peut être sur l'autoroute et après, en fonction du projet que l'on a choisi, on peut diversifier la route, on peut prendre des chemins de travers pour essayer d'atteindre le projet aboutissant. A partir de là, autour du projet éducatif, on peut avoir le projet d'école, beaucoup plus précis, qui choisit de tirer son projet vers l'autonomie de l'enfant par exemple, et à partir de là, il peut y avoir des projets dans l'école avec des enseignants dans leur classe qui peuvent choisir des voies spécifiques qui vont leur permettre avec les enfants d'atteindre ce projet. C'est compliqué l'histoire du projet parce que c'est tellement vaste, on n'a pas de cadre établi. Et le projet est plus lié à une communauté de personnes qu'à des choses écrites très précisément où chacun trouve sa place, c'est pas si évident.

Du coup, comment vivez-vous le projet dans votre classe par rapport à ce que vous me dites ?

Je vis le projet au quotidien dans la relation d'abord, la relation des enfants avec les enseignants, des enfants entre eux, de l'enseignant avec les parents, ils sont pas tout seuls ces petits, et que chacun soit bien à la place où il est pour pouvoir bâtir quotidiennement la classe, les amener à grandir intellectuellement et aussi affectivement pour aller à l'année suivante. Mon premier projet, c'est ça, le bien-être de chacun dans le groupe classe puis dans l'école.

Comment vous raccrochez-vous de votre classe au projet d'école ?

Avec cette attitude là.

Pouvez-vous me parler de projet que vous avez dans votre classe ou que vous partagez avec d'autres classes ?

Là, on a vécu un projet extraordinaire avec la mise en place d'un spectacle pour la kermesse. C'était le projet d'école de cette année.

Pouvez-vous m'en parler par rapport à votre classe et aux interactions avec les collègues ?

Ça s'est tout de suite bien fédéré. Les collègues qui avaient envie de prendre les manettes les ont prises tout de suite, et les autres qui ont suivi étaient contentes de suivre. Chacune a pu choisir son groupe. Ça nous a paru très compliqué au départ, on remettait tout à plat, il n'y avait plus de classe et c'était très intéressant. Avec un comité de pilotage qu'on avait établi, on s'est dit « qui préfère faire ça ? » par exemple la danse, le théâtre, le décor, le chant. Et à partir de là, ça s'est mis en place. Tout le monde s'est retrouvé dedans.

C'était une collaboration en fait ?

Tout à fait. Là, on a pu voir l'effet positif de la bonne entente de l'équipe. Certaines ont pu dire « oh, ça me plaît pas trop ce texte, c'est trop classique » mais elles se sont mis dedans quand même et elles ont trouvé leur place. Elles ont pu dire qu'elles auraient préféré faire cela et elles ont été écoutées, il y a eu du retour et chacun a mis la main à la pâte selon ses possibilités. Ça s'est fait naturellement et c'est très rare.

Par rapport à vos expériences antérieures ?

Soit c'était quelqu'un qui avait l'idée, il pouvait se trouver qu'un ou deux soit d'accord, ou il pouvait se trouver que la directrice ait l'idée comme ça a été le cas chez nous

mais à partir du moment où c'était la directrice qui en avait l'idée, ça pouvait pas marcher, ça pouvait pas être bon.

C'est-à-dire ?

C'est-à-dire que les enseignants se trouvaient dépossédés, ils ne pouvaient pas suivre une idée qu'ils n'avaient pas choisie, eux.

Si je reprends vos propos, il faudrait qu'une idée de projet vienne d'un enseignant et pas de la directrice ?

Ça peut être vécu comme ça. Je l'ai vécu comme ça difficilement dans d'autres établissements. À partir du moment où c'est la hiérarchie, où les enseignants vivent la directrice comme une hiérarchie et où c'est la hiérarchie qui a l'idée, c'est vécu comme une obligation et par comme un partage, comme un projet commun. C'est une des effets négatifs de la chose et qui ne se pose pas chez nous.

Ce qui fonctionne bien donc c'est...

C'est l'idée des enseignants, l'idée de l'équipe.

Ce n'est pas toujours l'idée de toute l'équipe ?

Non mais dans une équipe qui fonctionne, il y en a qui ont l'idée et d'autres qui seront d'accord pour suivre. Ils n'ont pas l'idée mais ils aiment bien s'apparenter, participer. Comme dans la vie de tous les jours, il y a les leaders et les suiveurs. Il y en a qui sont leaders et d'autres qui sont très à l'aise en tant que suiveurs sans avoir le désir particulier de leader.

Et, selon vous, les personnes prennent bien ces places à quelles conditions ?

Quand on se respecte bien les uns les autres. Si chacun est bien respecté, si on fait attention à chacun, si chacun a un espace pour s'exprimer et si cette expression est écoutée en retour.

Vous disiez que si une directrice impulse une idée, cela peut ne pas fonctionner parce que ça apparaît comme obligatoire...

Oui...

À quel niveau à votre avis la directrice peut mettre en place un contexte dans l'école pour que les projets prennent vie, si c'est pas en impulsant ?

C'est en profitant des compétences des unes et des autres. C'est mettre en avant les compétences de quelqu'un, de plusieurs. À ce moment là, la directrice doit être l'élément qui facilite l'aboutissement pour mener au projet. Ça peut pas se faire comme ici nous on le vit.

Donc, la directrice serait un révélateur de ressources dans l'équipe ?

Oui, tout à fait.

Et ensuite, un facilitateur d'élaboration des projet ?

Tout à fait.

Dans votre expérience d'enseignante, vous menez des projets de classe, préférez-vous les mener seule, à plusieurs ? Pouvez-vous m'en parler ?

Personnellement, je préfère travailler à plusieurs, je n'aime pas travailler tout seule dans mon coin. Je trouve qu'on est plus intelligent à plusieurs parce que quand on est seule, même si on réfléchit beaucoup, il y a toujours quelque chose qui nous échappe, donc je préfère travailler à plusieurs.

Avez-vous toujours trouvé des enseignants avec qui travailler ?

Oui. Je me souviens d'une année avec une collègue de CM2, on a inventé une classe charnière entre le CM2 et la 6°. On l'avait appelée le CM2 plus. On l'avait proposée à des enfants qui avaient du retard en CM2 ou qui étaient immatures. On avait installé cette classe du côté du collège. On avait demandé à un prof d'anglais du collège de venir faire trois heures d'anglais dans cette classe et on avait demandé à un prof de sport de faire faire un sport à ces enfants pour permettre de se découvrir, pour faire avancer leurs apprentissages, c'était l'escrime. On avait installé une salle d'armes à l'école. Comme il y avait deux CM2, on avait gardé un service d'échange en histoire et géographie. On a bâti ce projet, on a créé une plaquette et on l'a proposée au directeur de secteur.

C'est vous qui aviez eu cette initiative, vous étiez directrice ?

Et enseignante en CM2

Sentez-vous que cela a créé un plus au niveau de vos collègues, ou de d'autres classes, pensez-vous que certains se sont inspirés de votre projet ou de d'autres projets ?

Oui, puisque certaines classes ont essayé de se bâtir ensuite sur le secteur mais ces sortes de projets sont aussi liées à des obligations administratives.

Donc sur le secteur, on essayait d'inventer des classes pour éviter d'en fermer. C'est ça qui est compliqué dans le projet, le but est de faire un projet mais on est pié et poing lié aux obligations administratives. Ça a une petite durée de vie, de 5 ans, et après, il faut rebondir, voir ce qui est à revoir dans le projet.

Concernant les projets que vous menez dans vos classes, sentez-vous que ce que vous faites dans votre classe fait tâche d'huile sur d'autres classes ?

Je ne sais pas.

Est-ce que vous vous inspirez de ce qui se fait dans d'autres classes pour bâtir vos projets ?

Oui, oui. Moi, oui. Quand je vois dans une classe une idée qui m'intéresse, je vais gratter avec l'enseignant comment il a monté son projet. Ça ne m'intéresse pas de faire du copier coller, au départ, souvent c'est l'idée. L'idée, je me l'approprie pour rebâtir un autre projet qui me correspond et qui correspond à mon groupe classe.

Comment est-ce que ces interactions se font au quotidien concrètement ?

On fonctionne beaucoup à deux avec ma collègue de niveau. En début d'année, je vais à la pêche. Je lui dis : j'ai eu cette idée, qu'est-ce que tu en penses ? Si elle me dit : »non, ça ne m'intéresse pas », je garde mon micro-projet dans ma classe et je bidouille mon truc. Des fois, ça l'intéresse et donc on fait toutes les deux, on bâtit, on expose aussi ce que l'on fait. C'est ça aussi, on va en parler aux niveaux au-dessus et en-dessous pour pas qu'il y ait de doublon pour les enfants. Après, on l'écrit, on se documente, on le vit.

Êtes-vous au courant de ce qui se passe dans les autres classes ?

Pas forcément... Mais ce n'est pas dérangeant parce qu'on est tellement rassemblées autour du guide qu'on a toujours le projet éducatif qui nous enveloppe. On est dans ce bain là, on a le projet de l'année qui nous tire pour nos classes.

Que diriez-vous d'un travail d'équipe réussi, stimulant ?

Le respect des gens, la protection de la place de chacun.

De la part de qui ?

De chacun et de tout le monde. À l'intérieur de l'équipe c'est à chacun et à tout le monde d'y veiller, on a le droit de dire quand ça va pas mais il faut soutenir celui qui est en difficulté.

Comment une directrice ou un directeur peut créer un contexte favorable au travail d'équipe ou aux interactions entre enseignants ?

Il y a aussi ces ingrédients là et aussi c'est quelqu'un qui doit avoir beaucoup de recul, ça doit être une méga éponge. Il faut aussi qu'il soit capable de transformer en expérience positive, le découragement des uns, arriver à freiner quelqu'un qui est trop impétueux de façon sympathique. À partir du moment où les gens reconnaissent bien le directeur comme chef de service, sa position, il faut savoir reconnaître celui qui a la casquette, quelque soit l'âge, donc il faut être facilitant.

Avez-vous des choses à ajouter sur le projet ou le travail entre enseignants ?

Non, pour moi ça reste compliqué de tenir un projet dans sa classe, ça reste compliqué de tenir une ligne de conduite tout seul.

Vous voulez dire pour aller au bout ?

Oui, pour se motiver, tenir les délais. Travailler avec une autre classe motive, permet d'y arriver. Cette année j'avais une classe difficile à mettre au travail, cette année j'avais presque un tiers de la classe qui n'arrive pas à aboutir un dessin en arts plastiques par exemple. Même en évaluation de maths, beaucoup d'enfants ne finissent pas même en redonnant la feuille plusieurs fois. Beaucoup s'évade, ne s'oblige pas aussi.

Annexe 58 - Entretien avec V6

Date de l'entretien : 28/05/2012

Est-ce que vous faites une différence entre projet d'école et projet de classe et même pédagogie du projet, si vous faites une différence, laquelle ?

Le projet d'école, en général, ce n'est pas moi qui le choisis. Donc on adhère au projet d'école. Le projet d'école, c'est les enfants et l'enseignante, c'est à dire moi, qui mets en place un projet avec des animations, des activités qui vont s'étaler tout au long de l'année et sur toutes les matières alors que le projet d'école, c'est faire ce qu'on me demande de faire.

Pouvez-vous me dire comment s'élabore le projet d'école ?

Moi, j'aurais vraiment aimé que le projet d'école soit bâti ensemble, avec l'équipe pédagogique et des représentants de classe. Par exemple, j'aurais aimé que le projet actuel d'école soit construit sur deux ans avec un comité de pilotage avec lequel on avance. Là, je l'ai vécu plus comme tu adhères et tu fais au mieux de ce qu'on te demande. Donc, j'ai adhéré et essayé de faire au mieux. Le côté positif est que l'on avait un groupe d'enfants de toutes classes mélangées donc d'âges différents et l'intérêt que j'y ai trouvé c'est que les plus grands ont pris en charge les plus petits pour produire ce spectacle. Mais, à la fin du projet, j'ai demandé au groupe « est-ce que vous avez compris l'histoire ? », deux CM1 m'ont dit qu'ils n'avaient pas vu la globalité de l'histoire, la finalité. J'aurais vraiment préféré décider de l'histoire entre les enseignants et les enfants. Là, on nous disait une semaine « tu fais ça avec ton groupe », la semaine d'après « tu fais ça avec ton groupe ».

Parlez-moi du travail d'équipe autour de ce projet ?

Moi, j'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de soutien parce que je suis à mi-temps donc pas souvent et je me suis sentie portée, pas oubliée dans l'organisation, donc j'ai trouvé ça très sympa parce que j'ai pu adhérer.

Si on revient au projet de classe, comment élaborez-vous vos projets de classe ?

Cette année, pour moi, je n'ai pas fait de projet de classe, étant à mi-temps et ayant le projet de spectacle pour l'école. C'est la raison pour laquelle à mon avis, les enfants n'ont pas vécu ce que je leur fais vivre d'habitude dans leur année. C'était resté très scolaire. D'habitude, j'aime bien partir à Rochefort pour l'histoire et de là, on part dans les maths, dans

la conjugaison, ... et tout est lié. Alors que là, non, mon programme d'année a été hachuré, très classique.

Est-ce que vous travaillez les projets de classe seule ou en interaction avec d'autres classes ?

Moi, je travaille seule. Quand on travaille à plusieurs, c'est réunions sur réunions, c'est important pour se rencontrer mais on perd beaucoup de temps car après la réunion, il y a encore du travail pour faire avancer le truc. En fait, on se réunit pour se dispatcher les tâches mais finalement les tâches sont toujours là.

Est-ce que c'est que cette histoire de gain de temps qui fait que l'on préfère travailler seul dans le projet ?

Il y a la communication. Je n'ai pas encore trouvé le moyen de joindre les gens pratiquement et rapidement, pour gagner du temps. Il faut toujours se déplacer alors que je pense que je pourrais communiquer beaucoup plus par mail. Je travaille beaucoup en groupe dans d'autres domaines que l'école et on ne se réunit pas, on communique par mail sans perte de temps à se retrouver. S'envoyer du temps, les pièces jointes, c'est vraiment gagner du temps.

On vous a déjà demandé de travailler avec quelqu'un ?

Non.

Est-ce que ce que vous faites dans votre classe, vous pensez que ça fait tâche d'huile dans d'autres classes ?

Je me suis énormément investie comme personne ressource en mathématiques mais je ne suis pas utilisée par la directrice qui fait blocage sans savoir pourquoi.

Annexe 59 - Entretien avec V7

Date de l'entretien : 28/05/2012

Est-ce que vous faites une différence entre projet d'école et projet de classe et même pédagogie du projet, si vous faites une différence, laquelle ?

Le projet d'école est imposé et moi je vois ce que je peux accoler à ce projet. Projet de classe, je fonctionne plutôt par petits projets, je trouve trop lourd et je m'essouffle d'avoir un projet à l'année dans ma classe, donc je fonctionne par projet de période en période. En principe, je commence après la Toussaint. Je sais que ce n'est pas véritablement la pédagogie du projet. Je fais des projets et j'essaie de mettre en interactions plusieurs matières. Pédagogie du projet est encore autre chose, c'est-à-dire que je ne fonctionne pas que par projet.

Pouvez-vous me dire comment s'élabore le projet d'école ?

L'initiative du projet nous a été imposée, c'est ce qui est un peu rude. Il n'y a pas eu de consultation de l'équipe pour décider, on nous a dit, « cette année, c'est cette œuvre à travailler comme cela pour produire un spectacle à la fin de l'année ». Maintenant, si on demande l'avis de tout le monde, c'est difficile. Après, une fois que le projet a été posé, on nous a demandé « qui voulait faire quoi » pour réaliser ce projet, il va nous falloir des personnes référentes pour le comité de pilotage. Moi, au départ, je trouvais ce projet très moyen et je n'ai pas voulu m'investir dans le comité de pilotage mais l'organisation a été très bien. Le travail a été collectif. Je pense qu'au final, le projet a été riche. On a eu beaucoup d'émotion à faire le spectacle, les parents ont dit que c'était superbe mais moi, aucun enfant ne m'a dit que c'était génial. J'ai demandé à des plus grands : la chorale, ils se sont fait fâchés toute une année, vraiment ; les petits ne voulaient plus aller au théâtre parce qu'ils avaient une phrase à dire et ils ont passé une année entière à être figurant. Au final, les grands se trouvaient ridicules à côté de certains petits à faire des chorégraphies de petits. Donc, au final, on a fait plaisir aux adultes.

Parlez-moi du travail d'équipe autour de ce projet ?

Je peux dire que l'organisation était pas mal, bien ficelée. Après, j'ai attendu pour travailler sur l'histoire qu'à partir du mois de janvier pour que les petits comprennent. J'étais en danse et décor, j'ai dansé trois fois avec l'intervenante dans l'année. Pour les décors, j'ai passé mon temps à faire des étoiles, j'ai comblé mais je ne savais pas quoi faire d'autre. C'était pas assez productif, prévoir des décors sur toute une année c'est trop peu.

Est-ce qu'on peut dire que le fonctionnement de l'équipe autour de ce projet a tenu par l'organisation ou par autre chose ?

Il y a deux choses. On le referait, on le penserait différemment. La motivation a aidé, c'est parce qu'on le faisait pour le départ à la retraite de la directrice, donc c'était pour elle. Mais on aurait pu faire ça sur les trois derniers mois et pas sur toute une année.

Si on revient au projet de classe, comment élaborerez-vous vos projets de classe ?

En général, pendant l'été, je réfléchis à ce que je veux faire. En général, je pars sur les planètes de la Toussaint à Noël, là j'ai senti avec mon groupe classe que les garçons étaient passionnés, donc j'ai fait mes cours et on a travaillé sur l'exposé, puis on a travaillé en mathématiques pour reproduire des constellations sur quadrillage, puis une peinture de Van Gogh et je trouve ensuite une œuvre de littérature. Souvent avec les CP, je pars de mon œuvre de littérature pour bâtir en lien avec les CP, je pars dans le temps et dans l'espace. Je fais toujours le salon du livre, je fais des sorties aussi et je pars des sorties.

Est-ce que vous travaillez les projets de classe seule ou en interaction avec d'autres classes ?

Je préfère travailler seule quand même. J'ai travaillé à plusieurs mais seule, je fais ce que j'ai envie, comme j'en ai envie. Alors c'est dommage parce qu'à plusieurs on peut profiter des compétences des autres mais j'aime autant mener mon projet seule. L'année dernière, avec mon projet sur l'Afrique, j'ai été accompagnée d'une maman peintre toute l'année. Eh bien, même avec une maman qui n'est pas une collègue, je trouvais qu'on perdait du temps, pour l'aspect matériel, c'était compliqué, quand on parlait, on n'allait pas à l'essentiel. Je ne veux pas perdre du temps dans mon travail mais aller à l'essentiel.

Est-ce que c'est que cette histoire de gain de temps qui fait que l'on préfère travailler seul dans le projet ?

La personnalité aussi. Il y en a toujours une qui prend le dessus et qui agace.

On vous a déjà demandé de travailler avec quelqu'un ?

Oui. Ma collègue de niveau fait ses projets et moi, je préfère faire les miens. Peut-être qu'on a un tempérament trop « moi, je » l'une et l'autre et que je préfère garder une bonne ambiance avec mon binôme plutôt que de mal vivre un projet. Après, on partage plein de choses, on fait des sorties ensemble mais ce n'est pas des projets bâtis.

Est-ce que vous sentez prendre l'influence d'une collègue, d'une classe qui fait des choses et qui vous inspire ?

Moi oui. J'aurais aimé mettre plus de choses en place comme j'ai vu faire quand j'étais en formation en CP. J'ai voulu faire un plan de travail en autonomie. Au final, peut-être que je ne suis pas faite pour ça mais je fais à ma sauce. Je fais à ma façon, c'est peut-être trop enfermant, je n'y arrive pas.

Est-ce que ce que vous faites dans votre classe, vous pensez que ça fait tâche d'huile dans d'autres classes ?

Je suis personne ressource en français mais je ne suis mise à part par la directrice.

Annexe 60 - Entretien avec V8

Date de l'entretien : 28/05/2012

Tout d'abord pouvez-vous me dire quel a été votre parcours professionnel ?

Je suis depuis 10 ans dans cette école, en CP.

Pouvez-vous me dire comment votre pratique du projet a évolué dans votre pratique ?

J'ai fait le CFP de Toulouse où l'on a été beaucoup formé à la pédagogie du projet, dans notre stage en maternelle on avait un projet à monter, en plus dans une classe qui pratiquait la pédagogie du Père Faure. Donc j'ai beaucoup pratiqué en maternelle. En CM1, oui et non, c'est-à-dire que j'étais dans un établissement où il y avait beaucoup de fêtes organisées, fête de rentrée, fête des arts, donc on était obligé de mettre en lien tous les apprentissages sinon c'était impossible de suivre le travail de la classe, c'était trop on était assailli de tous les côtés.

Ensuite, ici, je l'ai davantage travaillé en fonction du besoin des enfants ou par rapport aux opportunités que j'ai eues de travailler avec des intervenants extérieurs ou par rapport au thème d'année. Alors j'en avais souvent plusieurs c'est à dire toujours un projet en lien avec le thème de l'année, et puis d'autres que je menais par rapport aux autres opportunités.

Justement, pouvez-vous me donner les distinctions que vous faites, si vous en faites, entre projet de classe, projet d'école et pédagogie du projet ?

Projet d'école, toutes les classes travaillent en principe sur ce projet là. Donc, on essaie, enfin, moi personnellement, j'essaie de voir ce que font les collègues pour qu'il y ait une cohérence qu'on ne soit pas seul dans sa classe à mener ses petites affaires sans rien percevoir autour. C'est important pour les enfants parce qu'à un moment donné il y a des liens qui se font et les enfants ont besoin de sentir aussi qu'ils appartiennent à un établissement et que c'est vécu par l'établissement.

Projet de classe, alors, là, comment dire... Cette année, par exemple, j'ai eu une maman qui était interprète russe et les élèves avaient déjà fait du russe l'année dernière. Moi, ayant été en Russie, ayant pratiqué un peu, j'étais intéressée. Je suis allée voir la maîtresse de l'année dernière pour ne pas faire de redit, puis, par rapport aux objectifs du CP, on a travaillé sur des albums de littérature de jeunesse sur l'espace, le temps, l'organisation des données, sur comment gérer les informations nouvelles. Comme le projet d'année était « qu'est-ce que j'ai à donner », on a aussi travaillé sur comment je vais pouvoir rendre compte de tout ce que j'ai appris.

Tout ça en lien avec des albums russes ?

Oui, par exemple à partir d'un album, on a travaillé le vocabulaire et la faune et la flore qui sont différentes, sur les villes qui sont différentes de chez nous. On a aussi fait le lien avec la religion orthodoxe en voyant comment on vivait cela là-bas. On a aussi essayé de travailler sur l'alphabet russe.

Est-ce que vous pouvez me parler de l'élaboration d'un projet d'école ?

D'abord, il se met en place à partir de l'analyse des besoins. En fonction du bilan du travail fait, on fait un état des lieux en lien peut-être avec les aspirations des unes et des autres, on fixe des objectifs divers et variés et on essaie de faire en sorte que l'équipe rentre dedans et travaille ensuite ces objectifs concrètement dans sa classe.

Comment pensez-vous que cela fonctionne ensuite ?

C'est difficile. Sur une grande école, je reste persuadée qu'il y a des classes qui fonctionnent dans ce sens et pour d'autres moins. Après, je crois qu'il faut rester aussi modeste dans ce qu'on veut mettre en place. Je pense que chacune le travaille à sa façon. Pour certaines, ce sera moins pédagogique mais plus personnel, tout dépend du thème. Certaines vont être concernées à certains moments. Ça fait aussi la richesse.

À votre avis, quels sont les ingrédients pour qu'un projet d'école prenne ?

Je pense qu'il faut faire en sorte que les enseignantes se sentent embarquées et qu'on ne leur impose pas quelque chose qui soit en dehors d'elles, de leur pratique ou de leur conception. Ça c'est une première étape dans la communication du projet, qu'elles aient l'impression que ça correspond à un besoin, enfin, pas qu'une impression, que ce soit la réalité. Ce qu'on va proposer, il faut que ça corresponde à une réalité pour elles. Alors, après, cette réalité peut être diverse et variée, le projet que l'on a eu de l'opéra l'année dernière était raccroché à une personne au départ et on a eu envie de lui donner un maximum. Après, ça peut être différent, plus l'école est large plus ça peut être varié parce que les attentes des unes et de autres sont très différentes. S'il n'y a pas de sens derrière on a du mal à s'y mettre, il faut aussi une bonne entente c'est clair.

Il me semble que c'est l'essentiel.

Si l'on reparle des projets de classe, vous en avez, est-ce que vous en vivez avec d'autres classes, pouvez-vous me parler de ces interactions ?

Oui, ça m'est arrivé avec une classe de CE2 de travailler en lien sur un projet d'école Agenda 21, sur l'environnement. Nous avons mis en place un jardin, on a vu comment on allait exploiter ce jardin, comment on allait travailler sur l'environnement. Donc, quand on travaille en lien avec une autre classe, il faut se sentir des atomes crochus au niveau pédagogie, au niveau intérêt, forcément, quel que soient les intérêts, on va travailler avec quelqu'un avec qui on se sent en phase du même niveau ou pas du même niveau, ça n'a aucune importance, ça. On peut faire des choses ensemble quelque soit le niveau, au contraire c'est très riche.

Et le phasage, il se fait au niveau pédagogique, vous disiez ?

Ça dépend. Là, oui, c'était pédagogique. Après, j'ai eu mené des projets de lecture avec des collègues, c'était au début ici, c'était différent, on avait une intention commune, mais chacune est restée sur sa démarche, chacune avait choisi son thème et le travaillait à sa façon. On va dire que c'était l'idée qui était partagée et que chacune travaillait à sa façon parce qu'on était toutes avec des idées pédagogiques différentes et c'était déjà énorme que ces personnes là puissent travailler ensemble.

Qu'est-ce que vous y trouvez dans ces interactions autour du projet ?

Du sens, du lien. Travailler avec les autres pour ne pas être toute seule dans sa classe, cloisonnées, la communication, s'ouvrir, pour permettre aussi aux enfants de comprendre qu'on peut vivre des choses ensemble et que la vie n'est pas de vivre tout seul des choses dans sa classe. La vie, c'est une ouverture de tous les temps, de tous les modes.

Est-ce qu'il y a des collègues avec lesquels vous ne pourriez pas travailler en interaction et pourquoi ?

Je dirais non parce que j'ai une capacité à m'adapter, maintenant, c'est la personne en face qui ne le souhaiterait pas. Quand je suis arrivée ici, je m'entendais bien avec la personne qui avait le CP en face de moi mais on a eu très peu de lien, c'était lié à sa personne. Elle ne le souhaitait pas. Je suis restée en retrait parce que j'ai compris qu'elle avait une fatigue, en fin de carrière, elle n'avait pas envie. On a toujours quelque chose à y gagner d'apprendre de l'autre, comme les enfants.

Est-ce que, par rapport à vos projets de classe, ça gagne d'autres classes ?

Je ne sais pas.

Est-ce que dans l'autre sens, il y a, dans cette école ou ailleurs, une classe qui vous a inspirée ?

Ah oui, oui à fond, je prends. J'entends ce qui se fait et je m'en nourris. Je ne prends pas pour copier parce que ce qui se vit dans une classe est propre à la classe mais je suis à l'écoute de tout ce qui se passe dans n'importe quelle classe même avec des réactions que je n'aurais pas eu spontanément. Après, ou j'adapte ou au niveau du relationnel avec les enfants, je m'en inspire.

Vous dites « j'entends ou j'écoute », comment ?

En réunion pédagogique, ou sur la cour quand on discute, ou quand j'entends parler une enseignante, en fait tous les moments de rencontre, d'échange.

En tant que future directrice, que pensez-vous du rôle d'un directeur d'école par rapport au projet en général ?

C'est lui qui donne l'impulsion, c'est lui qui donne le pas.

Comment, pouvez-vous m'expliquer ?

Déjà en étant à l'écoute de son équipe. Ne rien imposer mais guider. Il faut que ça fasse écho dans l'équipe, donc pour ça, ça nécessite l'écoute, un regard un peu pertinent, de prendre du recul, de savoir présenter les choses, de savoir accueillir les réticences, d'avoir une certaine distance à sa dire « je vais proposer les choses mais ce n'est pas moi qui se met en avant, c'est un projet », donc si on le réfute, c'est le projet. Donc, de prendre du recul pour pouvoir partir sur autre chose s'il le faut.

Comment faire pour que l'équipe s'y mette ?

Je crois beaucoup dans l'analyse de ce qui a été vécu et l'analyse de la situation telle qu'elle est à l'instant où on la vit et en lien avec des petites idées pour se renouveler, mettre en lien des personnes qui peuvent se présenter et proposer des choses. Un médiateur en fait qui fait le lien entre toutes les données et qui les présente pour faire sens de manière à ce que « oui, oui ».

De manière à ce que l'équipe prenne ?

Oui

Donc force de proposition ?

Oui mais toujours en lien avec ce que les personnes sont en face.

Leur trait de caractère vous voulez dire ?

Oui et non parce que ça encore ça peut évoluer. Certains peuvent être réfractaire mais au final, certains peuvent râler et dire ensuite « oui, je vais le faire ». Il faut que ça leur parle par rapport à ce qu'elles font dans leur classe pédagogiquement. Si on propose des choses qui sont trop éloigné de ce qu'elles font dans leur classe, elles ne vont pas savoir s'en saisir. C'est tout le compliqué de la chose car dans une équipe il y a une diversité de fonctionnement mais c'est aussi l'intérêt.

Comment stimuler les interactions entre les classes ?

Je pense que partir de ce qui se vit et en retirer vraiment le positif pour toujours, c'est un peu comme pour les élèves, « ça a bien fonctionné, on a appris plein de choses, est-ce qu'on pourrait aller plus loin ». Je crois qu'il faut être à l'écoute culturellement de ce qui se fait dans la ville et dire « peut-être que toutes les deux vous pourriez faire quelque chose », voilà, toujours proposer. A la fois force de proposition mais aussi à l'écoute pour le mettre en place. Donner des idées pour celles qui n'y auraient pas pensé.

Donc, ce sont les idées qui priment selon vous ?

Je pense qu'il faut en avoir. Si on n'a pas d'idée, si on ne sait pas analyser ce qui se vit, on fédère un groupe comme ça aussi parce qu'on est leader là-dedans mais si on attend tout de l'équipe, ça ne va pas fonctionner.

Vous disiez toute à l'heure qu'on lance des idées et ça peut aussi ne pas fonctionner, qu'est-ce qui ferait que ça ne marche pas ?

Qu'on tombe à côté. Peut-être parce qu'on l'a imposé. Un projet mal construit, pas assez solide dans sa force de proposition où on laisse trop le champ libre aux enseignantes, donc elles seraient perdues, elles n'arriveraient pas à prendre le pas, c'est un juste milieu à trouver. Où le sujet est trop personnel et ne correspond à rien, il ne faut pas mettre de choses trop personnelle, ce n'est pas nous qui nous mettons en avant.

Si je reformule un peu : quelque chose de professionnel, qui laisse la liberté aux enseignantes mais quand même construit, organisé qui permette d'aller au bout du projet ?

Oui, que les enseignantes se sentent guidées.